



Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Madelaine Aaslie

Masteroppgave

Tilpasset opplæring for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd

Adapted education to pupils who conduct themselves in a manner that obstructs
learning and teaching

Master i tilpasset opplæring

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA ☒ NEI ☐

Forord

Etter to innholdsrike år, er jeg nå ved veis ende. Å skrive denne masteroppgaven har vært en utfordrende prosess. Veien til det ferdige resultatet har til tider vært kaotisk og frustrerende, men likevel også veldig spennende og interessant. Selv om denne prosessen har vært krevende, har den mest av alt vært svært lærerik. Kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom disse to årene er jeg uendelig glad for at jeg kan ta med meg videre.

Det er mange å takke for at jeg nå kan levere denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke mine to informanter som har delt sine tanker, meninger, opplevelser og erfaringer. Uten dere hadde ikke denne studien blitt til!

Jeg vil også takke mine veiledere Ann-Cathrin Faldet og Sigrun Sønsthagen for konstruktiv og god veiledning.

En stor takk vil jeg også rette til min fantastiske familie som har støttet og oppmuntret meg når ting har vært tungt, slik at jeg kunne nå målet med å levere denne masteroppgaven! Jeg vil også takke min kjære Michael, for å ha lest korrektur.

Sist men ikke minst vil jeg rette en helt spesiell takk til mine to barn; Sander og Pernille, som har vært uendelig tålmodig, og gått så stille de bare kan i dørene mens jeg har jobbet.

Jessheim, 15. Mai 2019

Madelaine Aaslie

Innhold

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Innhold	4
Norsk sammendrag.....	7
Engelsk sammendrag (abstract)	8
1. Innledning	9
1.1 Formål og bakgrunn	10
1.2 Problemstilling	11
1.3 Avgrensning	12
1.4 Oppgavens oppbygning	13
2. Teori.....	14
2.1 Sosiokulturelt perspektiv	14
2.2 Lærings- og undervisningshemmende atferd	15
2.2.1 Ulike former for atferdsproblemer	17
2.2.2 Ulike perspektiver på atferdsproblemer	18
2.3 Tilpasset opplæring	22
2.3.1 Smal forståelse av tilpasset opplæring	24
2.3.2 Bred forståelse av tilpasset opplæring	24
2.4 Relasjoner	25
2.4.1 Lærer-elev-relasjoner	25
2.4.2 Sosial kompetanse og betydningen av jevnalderrelasjoner	28
2.5 Trivsel	30
2.5.1 Klasseledelse	32
2.5.2 Proaktive strategier	34
3. Metode	36
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	36
3.1.1 Hermeneutikk	37
3.1.2 Fenomenologi	38

3.2	Kvalitativ metode	39
3.2.1	Observasjon.....	41
3.2.2	Intervju	44
3.2.3	Forskerrolle og forforståelse	44
3.2.4	Prøveintervju	45
3.2.5	Valg av informanter	45
3.2.6	Rekruttering.....	46
3.2.7	Gjennomføring av intervjuer	47
3.2.8	Lyddoptak og transkribering	47
3.3	Analyse og tolkning av data	48
3.4	Etiske betraktninger	49
3.5	Studiens kvalitet.....	50
4.	<i>Presentasjon av funn</i>	53
4.1	Observasjon	53
4.1.1	Lærings- og undervisningshemmende atferd	53
4.1.2	Tilpasset opplæring	55
4.1.3	Relasjoner.....	56
4.1.4	Trivsel	57
4.2	Intervju	58
4.2.1	Lærings- og undervisningshemmende atferd	58
4.2.2	Tilpasset opplæring	61
4.2.3	Relasjoner.....	63
4.2.4	Trivsel	64
4.3	Oppsummering av funn fra observasjon og intervju sett i sammenheng.....	66
5.	<i>Drøfting av funn i et sosiokulturelt perspektiv</i>	67
5.1	Lærings- og undervisningshemmende atferd	67
5.1.1	Forståelsen av lærings- og undervisningshemmende atferd.....	67
5.1.2	Årsaksforklaringer	68
5.1.3	Ulike faktorer for håndtering av lærings- og undervisningshemmende atferd.....	70
5.2	Tilpasset opplæring	72
5.2.1	Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring	72
5.2.2	Differensiering og vurdering av egen kompetanse	73
5.3	Relasjoner	75

5.3.1	Lærer-elev-relasjonens betydning.....	75
5.3.2	Sosiale ferdigheter, sosial kompetanse og jevnalderrelasjoner	77
5.4	Trivsel.....	79
5.4.1	Å skape et inkluderende fellesskap og et godt læringsmiljø.....	79
5.4.2	Å utøve god klasseledelse for å skape trivsel	80
6.	Konklusjon	84
6.1	Avsluttende kommentar.....	87
Litteraturliste.....		88
Vedlegg 1: Informasjonsskriv		94
Vedlegg 2: Intervjuguide		96
Vedlegg 3: Godkjenning NSD.....		97

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hva lærere gjør for å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd.

Målet med denne studien er å få en dypere forståelse basert på informantenes meninger, erfaringer og opplevelser av arbeidet med å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Det empiriske materialet er samlet inn gjennom kvalitative metoder basert på observasjon og intervju. Utvalget består av to lærere fra to ulike barneskoler på Østlandet.

Studiens funn viser at lærere opplever arbeidet med tilpasset opplæring som utfordrende, men også spennende og interessant. De viser til viktige faktorer i dette arbeidet, blant annet gjennom anerkjennelse, relasjoner, trivsel, sosial kompetanse og klasseledelse. Lærerne opplever at de gjennom gode relasjoner til elevene får innblikk i hva som kan ligge bak atferden elevene viser, og dermed også at de kan legge til rette for å møte elever ut i fra deres evner og forutsetninger.

Lærerne legger vekt på arbeid med å forebygge lærings- og undervisningshemmende atferd, samtidig som de vektlegger å øke deres motivasjon for å bidra til økt lærelyst og dermed også økt læringsutbytte. Studien viser til at lærerne gjennom tydelig klasseledelse, hvor fokus er rettet mot proaktive strategier, etablering av regler og rutiner, relasjonskompetanse, bruk av ros og oppmuntrende kommentarer, opplever å skape forutsigbarhet. Videre vektlegges det å ha klare forventninger til elevene både når det gjelder atferd og arbeidsinnsats. Det fremkommer i studien at lærerne også vektlegger en positiv tilnærming preget av humor og trygghet, med en tro på elevens mulighet til å mestre. I tillegg fremhever lærerne arbeidet med å skape et inkluderende miljø, både for å skape trivsel, legge til rette for vennskapsrelasjoner og for å kunne realisere prinsippet om en tilpasset opplæring.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis is about which measures teachers initiate to adapt their teaching to pupils who conduct themselves in a manner that obstructs learning and teaching.

The aim of this study is to gain a deeper understanding based on the informants' opinions, experiences and experiences of the work to adapt the teaching to pupils who conduct themselves in a manner that obstruct learning and teaching. The empirical material is collected through qualitative methods based on observation and interview. The selection consists of two teachers from two different primary schools in eastern Norway.

The study's findings show that teachers experience the work with adapted education as challenging, but also exciting and interesting. The teachers refer to important factors in this work, including through recognition, relationships, well-being, social competence and class management. The teachers find that through good relationships with the students they get an insight into what can be behind the behavior the pupils show, and thus can also facilitate meeting pupils based on their abilities and pretences.

The teachers emphasize working on preventing manners that obstruct learning and teaching, while at the same time aim to increase their motivation to contribute to increased learning enthusiasm and thus also increased learning outcomes. The study indicates that teachers through clear class management, where the focus is on proactive strategies, establishing rules and routines, relationship competence, use of praise and encouraging comments, are able to create predictability. Furthermore, it is emphasized to have clear expectations for the pupils both with regard to behavior and work effort. It appears from the study that teachers also emphasize a positive approach characterized by humor and security, with a belief in the student's ability to master. In addition, the teachers emphasize the work of creating an inclusive environment, both to create well-being, facilitate relationships with friends and to realize the principle of adapted education.

1. Innledning

Den norske skolen skal være en inkluderende skole der alle får opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger (Nordahl & Overland, 2015, s. 20). I den generelle delen av læreplanverket for kunnskapsløftet står det at skolen og lærebedriften skal «gi alle elever og lærlingar/lærekandidater like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre» (Kunnskapsløftet, 2006, s. 2). Dette er et av flere prinsipper for opplæringen og betyr at alle elever skal få utfordringer de kan strekke seg mot, som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre, slik at det kan styrke den enkeltes læring og utvikling. Opplæringen skal ivareta mangfoldet, altså elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter (Kunnskapsløftet, 2006, s. 27). Lærere vil møte på utfordringer når det gjelder atferdsproblemer, og slik sett vil det være av svært viktig karakter hvordan lærere møter disse elevene for å kunne realisere prinsippet om en tilpasset opplæring.

Prinsippet om en tilpasset opplæring sammen med prinsippet om likeverd og inkludering, fremheves i læreplanverket for kunnskapsløftet som et sentralt prinsipp i den norske skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 5). Selve prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven § 1-3 hvor det står at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998). Evalueringen av L-97 dannet bakgrunn for økt satsning på tilpasset opplæring i skolen da det kom frem at skolen ikke hadde lyktes i å realisere idealet om å gi tilpasset opplæring til alle (Stortingsmelding 30, 2003-2004, s. 7). Dette kan bero på at lærere opplever det utfordrende å realisere kravet om tilpasset opplæring i praksis slik Damsgaard og Eftedal (2015) beskriver (s. 17). En forutsetning for at tilpasset opplæring skal fungere i en klasse, er blant annet at læreren sørger for at alle elever trives på skolen, og at de opplever opplæringen som meningsfull og noe som angår dem personlig (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 76).

Tilpasset opplæring forstås i denne studien som skolens evne til å imøtekomme den enkelte elev, og samtidig ivareta prinsippet om inkludering. Tilpasset opplæring henger altså nøye sammen med prinsippet om en inkluderende skole, hvilket sies å være en forutsetning (Strømstad et al., 2004, s. 69). I Norge er inkluderingsbegrepet kjent gjennom UNESCOs (1994) salamancaerklæring, som ble vedtatt på the world conference on special need education (s. 21). Salamancaerklæringen beskriver den inkluderende skole som en reform av hele skolen for å kunne ivareta og imøtekomme alle barn uavhengig av individuelle forskjeller (UNESCO, 2004, s. 21). I dette hviler idealet om å se på forskjeller som en berikelse, der det handler om

å gjenkjenne og møte den enkeltes behov, og å støtte elevene i undervisningen (UNESCO, 1994, s. 11). Booth og Ainscow (2001) viser til at en inkluderende skole innebærer en kontinuerlig prosess for å møte mangfoldet, hvorpå tilpasset opplæring er et nøkkelbegrep (s. 8). Slik Booth og Ainscow (2001) hevder er tilpasset opplæring summen av det skolene gjør for å ivareta diversitetene i elevgruppen (s. 8). Videre viser stortingsmelding 18 (2010-2011) til at tilpasset opplæring er de tiltak skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen (s. 9). Den ordinære undervisningen viser til prinsippet om at inkludering skal ivaretas ved å verdsette ulikhetene i mangfoldet gjennom et differensiert opplæringstilbud basert på elevenes forutsetninger (Stortingsmelding 18, 2010-2011, s. 9). Det handler altså om skolens evne til å tilpasse opplæringen.

Selv om tilpasset opplæring er et overordnet mål i den norske skolen, hvorpå opplæringen skal gis i et inkluderende fellesskap, er det likevel mange elever som viser atferdsproblemer som får sitt opplæringstilbud utenfor elevfellesskapet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 20). Statistikk fra utdanningsdirektoratet fra 2017-2018 viser at 8% av elevene på grunnskolen får spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det vil følgelig kunne være ulike årsaker til dette, men med tanke på atferd hevder Ogden (2015) at årsaken er at skolene ikke mestrer å håndtere atferdsproblemene (s. 24). Stortingsmelding 18 (2010-2011) underbygger dette og viser til at mange lærere i Norge rapporterer om økende omfang av bråk, uro og utagerende atferd, og at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å møte disse utfordringene (s. 20). Videre viser Nes (2013) til at sosioemosjonelle vansker eller atferdsproblemer oppgis av skolene som et viktig hinder for inkludering, og som også er en hyppig grunn til spesialundervisning (s. 46). På bakgrunn av dette er det interessant å se nærmere på hva lærere i ulike skoler gjør for å tilpasse opplæringen på best mulig måte for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Ettersom temaet i oppgaven omhandler elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd i en skole som skal gi tilpasset opplæring for alle, hviler altså denne oppgaven på tilpasset opplæring som underliggende premiss.

1.1 Formål og bakgrunn

Formålet med studien er å få en dypere forståelse av hvilke praksiser som kommer til uttrykk i læreres arbeid med å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Jeg tar sikte på å belyse ulike perspektiver som kan gi støtte

og muligheter for barn som viser slik atferd. Ettersom ulike forståelser av atferdsproblemer defineres ulikt, vil det influere med hva lærere gjør for å tilpasset opplæringen. Ettersom barn er deltagere av ulike sosiale systemer av ulik karakter som gjensidig påvirker på ulik måte, finner jeg det naturlig å se dette i et sosiokulturelt perspektiv, og forankrer derfor min forståelse av barn som sosiale aktører i en sosiokulturell forståelsesramme.

Bakgrunn for valg av tema er knyttet til personlig interesse basert på egen erfaring både privat og jobbrelatert. Min erfaring tilsier at mange vet hva tilpasset opplæring er, men vet mindre om hvordan de skal praktisere det. Likevel har lærere et stort ansvar når det gjelder å legge til rette slik at alle elever kan få et tilfredsstillende opplæringstilbud ut i fra sine evner og forutsetninger. I tillegg handler det om å være en inkluderende skole som verdsetter mangfoldets egenart, hvilket også vil bidra til å fremme andre viktige faktorer som sosial kompetanse, trivsel og relasjoner.

Tilpasset opplæring og atferdsproblemer har vært gjenstand for mye forskning gjennom årenes løp. Med andre ord så er omfanget av forskning på området stort, hvilket gjør det utfordrende for meg å bringe inn nye teoretisk innsikt i studien. Likevel er det et svært sentralt og aktuelt tema det er verdt å belyse. Ved å få innsikt i ulike perspektiver og måter lærere arbeider på, kan det bidra til å øke forståelsen av hvordan man kan imøtekomme elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd, samt hvilke faktorer som virker inn på en tilpasset opplæring.

Gjennom kvalitativ metode basert på observasjon og intervju ønsker jeg å få innsikt i hvordan lærere arbeider for å tilpasse opplæringen slik at elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd får et tilfredsstillende opplæringstilbud.

1.2 Problemstilling

Denne studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hva gjør lærere for å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd?»

1.3 Avgrensning

Teori viser til at den vanligste måten å differensiere mellom ulike former for atferdsproblemer, er å skille mellom internalisert og eksternalisert atferd. Denne studien fokuserer på sistnevnte, altså den type atferd som retter seg mot omgivelsene og som er mest synlig (Nordahl et al., 2005, s. 36). Mer spesifikt er det den lærings- og undervisningshemmende atferden det fokuseres på (Nordahl et al., 2005, s. 36).

Jeg har valgt å støtte meg til en relasjonell forståelse av atferdsproblemer. Det vil si at atferdsproblemene forstås i sammenheng med samspillet og konteksten atferden opptrer i (Ogden, 2015, s. 20). På bakgrunn av dette vil jeg ikke gå inn på elever med diagnoser, medisinske forhold, samt individuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer i utvikling av problematferd. Ettersom dette er et sentralt perspektiv på området, vil jeg likevel gjøre rede for det medisinske perspektivet under teoridelen i oppgaven for på den måten å frembringe en helhetlig forståelse. Videre trekker jeg inn systemteori som nettopp vektlegger individet i interaksjon med ulike systemer, som jeg tenker kan bidra til en bredere forståelsen av fenomenet atferdsproblemer og hvilke faktorer som bidrar inn mot et tilpasset opplæringstilbud.

Der begrepene atferdsproblemer og utagerende atferd blir benyttet i studien, vil jeg understreke at det refereres til lærings- og undervisningshemmende atferd, som denne studien fokuserer på. Det understrekes imidlertid også til at begrepene må forstås i lys av samspill og relasjoner, og ikke som egenskaper ved det enkelte individ.

Videre er det viktig å klargjøre hva jeg legger i begrepet tilpasset opplæring, ettersom dette er et begrep som tolkes ulikt. Jeg velger her å støtte meg til Engens (2010) definisjon av tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål (Engen, 2010, s. 52).

Uavhengig av ferdigheter og forutsetninger fremkommer det i denne definisjonen at elevene skal føle tilhørighet og mestring. Denne definisjonen retter fokus mot det sosiokulturelle

perspektivet, som også er perspektivet som ligger til grunn for denne oppgaven. Dette vil bli nærmere behandlet i teoridelen, avsnitt 2.1.

1.4 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 består av en innledningen til studien. Her presenteres studiens formål og bakgrunn, problemstilling, avgrensning og begrepsavklaring, og til slutt oppgavens oppbygning. I kapittel 2 presenteres studiens teori. Her tar jeg for meg teorier jeg mener er sentrale for å kunne besvare problemstilling. Jeg begynner med å redegjøre for det sosiokulturelle perspektivet, før jeg gjør rede for ulike former, definisjoner og ulike perspektiver i forståelsen av fenomenet atferdsproblemer. Videre redegjør jeg for begrepet tilpasset opplæring, og ser på de to mest rådende perspektivene; individ- og systemperspektiv. Deretter redegjøres det for hva som legges i betydningen av relasjoner og til slutt trivsel. I kapittel 3 presenteres prosjektets metodiske tilnærming og vitenskapsteoretiske grunnlag. Her blir det redegjort for de metodiske valgene som er tatt i prosessen. Videre gis det en beskrivelse av observasjons- og intervjuprosessen, valg av informanter og rekruttering. Jeg redegjør for studiens analytiske metode og til slutt i dette kapitlet presenteres etiske betraktninger og studiens kvalitet. I kapittel 4 vil studiens funn presenteres, før disse i kapittel 5 vil bli drøftet opp mot det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne oppgaven. I kapittel 6 presenteres konklusjon og til slutt avsluttende kommentar.

2. Teori

I dette kapitlet begynner jeg med å redegjøre for det sosiokulturelle perspektivet som denne oppgaven bygger på. Videre redegjør jeg for ulike former for og definisjoner av atferdsproblemer. Videre viser jeg til ulike perspektiver på atferdsproblemer, da ulike forståelser vil ligge til grunn for læreres tilnærming i møte med elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Her vises det til de to rådende perspektivene på området; individ- og systemperspektiv. Videre redegjør jeg for tilpasset opplæring, betydningen av relasjoner og trivsel.

2.1 Sosiokulturelt perspektiv

I et sosiokulturelt perspektiv foregår læring og utvikling i et samspill mellom individet og kulturen det vokser opp i (Vygotsky, 1978, s. 30). Vygotsky (1978) viser til at barn fra første dag viser egen vilje og målrettet handling, som påvirkes av omgivelsene. Barnet bruker språket kommunikativt og kognitivt for å mestre sine omgivelser (s. 25). Perspektivet viser altså til at læring skjer gjennom deltagelse i et fellesskap med språket som en hovednøkkel, og at det retter oppmerksomheten mot at vår kunnskap om virkeligheten er sosialt konstruert (Vygotsky, 1978, s. 25). Videre kan det sosiokulturelle forklares som: «the relationship between human action, on the one hand, and the cultural, institutional, and historical contexts in which this occurs, on the other hand» (Wertsch, 1998, s. 24).

Det vil si at individet er et produkt av sin kulturelle og personlige historie, og av sin umiddelbare sosiale kontekst (Dysthe, 2001, s. 42). I dette perspektivet vektlegges det at mennesket ikke lærer i et vakuum, men at all læring foregår i en sosial kontekst som må ses i lys av og i sammenheng med kulturen, språket og fellesskapet (Säljö, 2001, s. 11-13). Videre pekes det på at utvikling av høyere mentale prosesser ikke kan ses isolert fra miljøet og de samfunnsmessige betingelsene individet lever under, men som et element i barnets sosiokulturelle utvikling (Bråten & Thurmann – Moe, 1996, s. 124).

Ut fra et slikt perspektiv er relasjonene mellom individer mest interessant, da relasjonene skaper de subjektive erfaringers «indre verden». Kjernen i dette perspektivet ligger i at vi som individer fortolker det vi observerer, og at disse fortolkningene bærer preg av å være

konstruksjoner av virkeligheten (Nordahl et al., 2005, s. 68). Säljö (2001) viser til at vi i samhandling med andre øker vår evne til å forstå hvordan sosiale aktiviteter er strukturert og hva de innebærer (s. 155).

Språket har som nevnt en sentral rolle i dette perspektivet. Vi blir født inn i en verden hvor det allerede finnes et språk og en måte å kategorisere og forstå virkeligheten på. Vår forståelse blir derfor utviklet gjennom sosial samhandling med andre mennesker der språket påvirker hvordan vi tenker og hvilken mening ulike begreper og kategorier får for oss. Vår virkelighetsoppfatning kan derfor sies å være språklig konstruert (Säljö, 2001, s. 120). Språket blir slik en forutsetning for våre tanker, og virkeligheten får betydning for oss gjennom språket.

Ettersom oppgaven omhandler atferd, kan dette perspektivet bidra til å forstå at ulik atferd kan oppstå eller opprettholdes ved at andre konstruerer antagelser om individet og handler på en måte som medfører at atferden oppstår (Overland, 2007, s. 29). Det vil derfor innen dette perspektivet være vesentlig å vurdere hvordan vi danner oss bestemte sosiale konstruksjoner av barn (Nordahl et al., 2005, s. 70).

2.2 Lærings- og undervisningshemmende atferd

Atferdsproblemer defineres på en rekke forskjellige måter i faglitteraturen. Derfor støter man på både avgrensnings- og definisjonsproblemer når vi skal avklare hva som er atferdsproblemer. Grunnen til dette er at atferdsproblemer blir definert ulikt ut fra ulike fagdisipliner.

Atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel (Nordahl et al., 2005, s. 31). Når jeg viser til avvikende atferd handler det om at atferden forstyrrer og hemmer barnets egen læring og utvikling, samt forstyrrer og hemmer positiv sosial samhandling med andre. Nordahl et. al. (2005) hevder at problematisk atferd fra tid til annen vil forekomme, og at mye av det som oppfattes som problematisk atferd kan betraktes som normalatferd. Atferdsproblemer forekommer imidlertid i varierende omfang (s. 31). Ogden (2015) underbygger dette og viser til at problematferd kommer til uttrykk på mange

ulike måter. Eksempler på dette kan være høyrøstede elever som forsøker å få klassen til å le, andre elever kan ha et oppmerksomhetsbehov som fører til at de gjør hva som helst for å komme i fokus. Noen elever kan også være umotiverte og finne undervisningen kjedelig, noe som da vil vanskeliggjøre konsentrasjonen og resulterer i dårlig faglig prestasjoner (s. 12).

Ettersom studien har fokus på elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd, er det hensiktsmessig å avklare begrepet og min forståelse av det.

Ogden (2015) definerer lærings- og undervisningshemmende atferd slik: «Lærings- og undervisningshemmende atferd er uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø» (Ogden, 2015, s. 14).

Denne definisjonen peker på at atferden hemmer læring og utvikling, og vanskeliggjør positiv samhandling med andre. Videre peker Ogden (2015) på at det meste av problematferden som registreres i skolen antakelig er en reaksjon på det miljøet elevene møter der. Eksempler på dette er kravene til punktlighet, nøyaktighet og oppmerksomhet (s. 14). Definisjonen har dog en begrensning i at den fokuserer på konflikter mellom elever og ikke på konflikter som involverer relasjonen til læreren. Drugli (2012) viser imidlertid til at det ikke er noe som er viktigere for elevers trivsel og læring i skolen enn læreren (s. 5).

Ogdens (2009) andre definisjon på atferdsproblemer defineres ut fra en normativ tilnærming, hvor atferdsproblemer ikke avgrenses eller defineres ut fra et bestemt problem.

«Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ogden, 2009, s. 18).

Definisjonen viser til at atferden vanskeliggjør samhandling med andre, og involverer derfor relasjoner som viktig aspekt. Relasjonens betydning er også svært sentral i denne undersøkelsen sammen med sosial kompetanse, trivsel og klasseledelse.

Begge disse definisjonene vektlegger den kontekstuelle betydningen i forståelsen av atferdsproblemer. Atferdsproblemer forstås i denne studien som tidligere nevnt, i sammenheng med det samspillet og den konteksten atferden opptrer i (Ogden, 2015, s. 20). Konteksten i denne sammenhengen er skolen og de normer, regler og forventninger som gjelder der.

Definisjonene peker i hovedsak på negative konsekvenser slik atferd gir for sosial samhandling, læringsmiljø og utvikling. Derimot beskriver den ikke spesifikt hva atferden innebærer.

Meningsforskjellene når det gjelder omfanget av atferd, spesielt når det gjelder årsakene til at slike vansker oppstår er mange. Det betyr at mange har ulike oppfatninger av hvor stort problemet er og hva som ligger til grunn (Ogden, 2015, s. 13). Dette bringer meg inn på ulike former for, og ulike definisjoner og perspektiver på atferdsproblemer.

2.2.1 Ulike former for atferdsproblemer

Det vil i mange tilfeller være hensiktsmessig å skille mellom ulike former for atferdsproblemer. Som tidligere nevnt er den vanligste måten å differensiere mellom ulike former for atferdsproblemer å skille mellom eksternalisert atferd som utagerende atferd, og internalisert atferd som innagerende atferd (Nordahl et al., 2005, s. 35). Denne inndelingen er på mange måter utilstrekkelig da det finnes «barn som er både deprimerte og voldelige, som er både ensomme og sinte, som både ertter andre og selv blir ertet, som er utagerende, men sårbare» (Nordahl et al., 2005, s. 35). En annen måte å vise til ulike atferdstyper på er å operasjonalisere atferdsproblemene gjennom inndeling i lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd (Nordahl et al., 2005, s. 36).

Lærings- og undervisningshemmende atferd er atferd som fremkommer i undervisningssituasjonen, og er helt klart skolekontekstuelet betinget. Det vil si at omfanget ser ut til å være avhengig av kvaliteten på de faglige og sosiale læringsbetingelsene i klassen (Nordahl et al., 2005, s. 36). Det vises til at lærings- og undervisningshemmende atferd omfatter å bli lett distraheret, drømme seg bort i timene, å være urolig og bråkete og å forstyrre andre elever i timen. Videre påpekes det at dette kan ses som disiplinproblemer og at denne type atferd er den klart vanligste formen for atferdsproblemer i skolen (Nordahl et al., 2005, s. 36). I tillegg er det å betegne som høyfrekvent atferd. Nordahl et. al. (2005) viser likevel til at denne type atferd er udramatisk og gir liten grunn til bekymring, men at det vil kunne forringe læringsmiljøet i en klasse hvis omfanget av denne atferden er stor (s. 36).

Utagerende atferd er den nest vanligste formen for atferdsproblem og innebefatter handlinger som å bli fort sint, svare tilbake til voksne ved irettesettelse, krangle eller slåss med medelever (Nordahl et al., 2005, s. 36). Sosial isolasjon viser til at elever kan føle seg ensom på skolen, være deprimerte, er usikre og er alene i friminuttene. Overraskende nok viser sosial isolasjon seg å være nesten like vanlig som utagerende atferd. Antisosial atferd omhandler atferd som klart er i strid med sosiale normer og regler i samfunnet og konteksten handlingen forekommer i. Atferden er av majoriteten betraktet som destruktiv, hvor handlingene har betydelig negative konsekvenser for andre (Nordahl et al., 2005, s. 37).

Selv om problematisk atferd kan deles inn i ulike former viser Nordahl et. al. (2005) til at det likevel ikke er slik at elever alltid viser enten den ene eller den andre formen for problematferd (s. 38).

2.2.2 Ulike perspektiver på atferdsproblemer

Barn som viser atferdsproblemer utgjør en stor andel av de barna som henvises til ulike hjelpeapparat (Drugli, 2013, s. 11). Problemet når man skal forholde seg til negativ atferd, er at det ikke er enkelt å definere hva som er vanskelig eller hva som er normalatferd (Drugli, 2013, s. 11). Ogden (2015) viser til mange faguttrykk som har vært brukt for å beskrive utagerende atferd. Eksempler på dette er begreper som eksternalisering, utagering, tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle problemer og psykososiale problemer (s. 13). Problematferd som begrep benyttes om ulike former for atferd som bryter med forventede normer og regler i miljøet. Befring og Duesund (2012) viser til at enkelte begreper kan ses på som lite verdig og stigmatiserende og anvender selv begrepet relasjonsvansker. De hevder at det uavhengig av begrepsbruken handler om barn og unge som har problemer med å finne seg til rette (s. 449). Dette underbygges av Nordahl et. al. (2005) som sier at atferdsproblematikk må betraktes som sosialt definert, da fenomener ikke eksisterer uavhengig av det sosiale og kulturelle fellesskapets verdier og normer (s. 19).

Nordahl et. al. (2005) viser imidlertid til at problematferd i perioder av livet er å betrakte som en del av en normal utviklings- og læringsprosess (s. 31). Det er lærerne på skolen som vil vurdere atferden til elevene ut fra subjektive og objektive kriterier (Overland, 2007, s. 58). Et viktig aspekt i den sammenheng er derfor å tenke over at hva som defineres som

problematferd vil være subjektivt, og avhenge av personen som utøver den avvikende atferden og den som tolker den (Ogden, 2015, s. 27).

Nordahl et. al. (2005) hevder at en må ta flere faktorer i betraktning når en skal vurdere hva som er problematferd. Det er altså ikke tilstrekkelig å kun se på enkelthandlinger. Det hevdes imidlertid at problematferd er når atferden fremtrer og utvikler seg over tid, er omfattende og virker hemmende på eleven og omgivelsene rundt (s. 31). Det finnes altså ikke en allment akseptert definisjon eller absolutte skillelinjer mellom normalatferd og avvikende atferd (Nordahl et al., 2005, s. 32).

Det finnes ulike teorier og perspektiver på atferdsproblemer. Det mest rådende perspektivet for å forklare problematisk atferd er individperspektivet (Nordahl, 1997, s. 150-163). Individperspektivet har historisk fremstått som en endimensjonal tilnærming (Nordahl et al., 2005, s. 62). Dette perspektivet har imidlertid blitt kritisert for å bygge på en smal normalitetsoppfatning, og fokuserer på mangler og svakheter ved individet (Nordahl et al., 2005, s. 62).

Individperspektivet kan deles inn i objektivt og subjektivt individperspektiv, og omfatter å forklare problematisk atferd ut fra et deterministisk menneskesyn basert på medisin eller psykologi, noe som gir lite rom for forstå atferden på andre måter (Nordahl, 1997, s. 151). Det objektive perspektivet viser til årsaksforklaringer på avvikende atferd, mens det subjektive perspektivet viser til rasjonalitetsforklaringer på avvikende atferd (Nordahl, 1997, s. 150-163).

Det objektive individperspektivet omfatter å forklare atferd ut fra egenskaper eller sykdom individet måtte ha. Innen det objektive individperspektivet skilles det mellom to hovedgrupper av forklaringsmodeller der årsaken til atferden knyttes til individet. Det ene er medisinsk modell og det andre er psykologisk modell. De medisinske modellene har utgangspunkt i det biologiske. Altså vil den avvikende handlingen barnet foretar seg forklares ut fra biologisk eller genetisk skade, og viser til at barnets avvikende atferd bare kan behandles medisinsk (Nordahl, 1997, s. 150-163). Psykologiske modeller fokuserer på personlighetsvariablene, der mennesket blir determinert av indre krefter. Også innen denne modellen vil man være opptatt av det patologiske. Det sentrale i denne forklaringsmodellen er at en persons tenkemåter, følelse og atferd har fått skader på grunn av tidligere opplevelser. Individets atferd vil her bli forstått som en funksjon av de egenskapene som utgjør vår personlighet (Nordahl, 1997, s. 150-163).

Det subjektive individperspektivet handler om å se eleven som aktør. Nordahl (2003) viser til at mange barn og unges handlinger kan forstås som bevisste sosiale og kommunikative strategier der elevene handler for å realisere et ønske, mål eller en verdi (s. 81). Disse strategiene benyttes for oppnå for eksempel sosial popularitet, og kommer ofte i konflikt med lærerens ønsker og hensikter i klasserommet (Nordahl, 2003, s. 81). Elster (1989) peker på at teorien om rasjonelle valg innebærer at rasjonalitetsforklaringer defineres som metodologisk individualisme (s. 13). Det betyr at alle sosiale fenomener må forklares som et resultat av individuell handling (Nordahl, 1997, s. 154). Elevens atferd kan virke selvdestruktiv og lite hensiktsmessig for elevens læring, selv om atferden sett fra elevens øyne var rasjonell fordi eleven enten ønsket å oppnå eller å unngå noe. Dette handler om aktørperspektivet og elevens virkelighetsoppfatning og intensjon. Altså at handlingen skjer fordi den skulle skje (Wright, 1971, s. 83).

Handlingen kan derfor ha vært rasjonell, hvis den samsvarer med elevens egen virkelighetsoppfatning (Nordahl, 1997, s. 154). Dette innebærer at vi danner oss ulike virkelighetsoppfatninger av bestemte situasjoner som ligger til grunn for ønsker, verdier eller mål vi har i en situasjon (Nordahl et al., 2005, s. 64). Dette vil kunne få et uheldig utfall ved gå ut over elevens læringsutbytte. Den problematiske atferden hemmer læring og utvikling, og gjør det vanskelig å ha samhandling med andre. Askland og Sataøen (2013) bekrefter at reaksjonene til andre, regulerer, forsterker eller avkrefter våre egne utspill i utviklingen av vår selvforståelse (s. 45). Videre vil en forståelse av individets oppfatninger og handlinger kunne bidra til å endre en elevs forståelse av seg selv, og vil således kunne påvirke både læring og atferd (Nordahl et al., 2005, s. 64). Videre peker Føllesdal (1982) på at elevs virkelighetsoppfatning må vurderes ut fra elevens bakgrunn, erfaringer, tilbøyelighet og handlinger (s. 309). Læreren må i tilfeller hvor elevens handling ikke samsvarer med skolens normer og regler, møte atferden på hensiktsmessig måte for ikke å opprettholde atferd som vil vanskeliggjøre samhandlingen.

Når jeg så viser til vanskeligheter når det gjelder samhandling med andre, så kan dette også virke inn på elevens trivsel på skolen. Det er derfor viktig skape et inkluderende læringsmiljø slik det står beskrevet i Læreplanverket for kunnskapsløftet: «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (2017, s. 172). Et sentralt grunnlag for dette består i at alle skal bli møtt på en likeverdig måte, og at alle skal få et tilrettelagt tilbud ut ifra sine forutsetninger (Befring & Moen, 2011, s. 78). Voksne som er trygge og tydelige, og som gir emosjonell og akademisk støtte til elevene er derfor en viktig faktor for

trivsel og forebygging av faglige og emosjonelle vansker (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011, s. 56). Det handler om at den inkluderende læreren er aktiv og hjelper elever til å verdsette ulikheter, der målet er å bli anerkjent ut fra det de har å bidra med.

Et annet perspektiv som handler om å se eleven som en del av et system, betegnes som systemperspektivet. Nordahl (1997) mener at man med dette perspektivet kan finne faktorer *rundt* eleven og ikke *i* eleven, som forklarer atferden. I dette perspektivet fokuserer man på helheten og samspillet med omgivelsene som en forklaring på problemer individet har, som igjen kan forklare atferden. Systemforståelser av atferdsproblemer bidrar til å endre de sosiale systemene rundt eleven, som er avgjørende for at elevens atferd også skal endre seg fordi vi til enhver tid påvirker og påvirkes av omgivelsene. Det bidrar også til å forstå at atferd i noen sammenhenger er adekvat, mens det i andre sammenhenger er lite hensiktsmessig (s. 151). Det handler altså om strukturen rundt eleven, slik Befring og Duesund (2012) beskriver som grunntrekk ved skolens sosiale struktur (s. 448).

I Læreplanverket for kunnskapsløftet (2017) står det at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (s. 172). En konsekvens av en systemteoretisk måte å forstå atferdsproblemer på, er at det ikke lenger blir mulig å betrakte eleven alene som eier av problemet (Damsgaard, 2003, s. 56). Det vil følgelig kunne være mange faktorer som kan bidra til at atferdsproblemer oppstår og opprettholdes. Et barn vil opptre forskjellig i ulike kontekster og miljøer, alt ut fra samspillet som oppstår mellom individ og omgivelser. Drugli (2013) skriver at «barnets atferdsproblemer kommer alltid til uttrykk i en kontekst, og det er derfor nødvendig å kartlegge både individuelle, relasjonelle og kontekstuelle faktorer for å forstå barnets atferdsmønster» (s. 136). Dette medfører altså at en ikke kan se atferdsproblemer kun som et relasjonsanliggende, men at en også må se atferdsproblemene i lys av hva de ulike aktørene bringer inn i relasjonen, og den konteksten samhandlingen foregår i. Slik sett vil skolesystemet virke inn på atferden, noe som gjør at en må se på flere faktorer som lærerrollen, relasjoner, kommunikasjon, undervisningen, læringsmiljøet og skolekulturen (Damsgaard, 2003, s. 56). I dette ligger det viktige poenger når læreren skal legge til rette for at eleven skal få et godt læringsutbytte og også for gode opplevelser som kan skape et positivt læringsmiljø og en følelse av tilhørighet i fellesskapet.

Ettersom systemperspektivet omfatter individperspektivet, vil det slik Overland (2015) beskriver være klokt å anvende et systemperspektiv på tilpasset opplæring, da det er

forskningsmessig dokumentert at den tilnærmingen gir bedre læringsutbytte (s. 3). Det er derfor viktig å jobbe med både individ og kontekst parallelt for avhjelpe atferdsproblemer hos elever i skolen (Drugli, 2013, s. 35). Dette underbygges av Drugli (2013) som skriver at «i slike tilfeller vil det være særlig viktig ha kunnskap om hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge miljøet rundt barnet, slik at atferdsproblemene blir møtt på en hensiktsmessig måte og kan dermed avhjelpe så mye som mulig» (s. 18). Amundsen (2014) snakker om at ekskluderende reaksjonsformer kan bidra til at den uønskede atferden forsterkes, mens inkluderende tiltak som samtaler, mestringsopplevelser og mestringsstrategier for konflikthåndtering vil føre til at barnet selv ønsker å bryte sitt negative handlingsmønster (s. 174). Det er derfor viktig for en lærer å anerkjenne at miljøet som elevene samhandler med har en innvirkning på deres atferd.

2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i den norske skolen og er et sentralt virkemiddel. Som tidligere nevnt står det i opplæringsloven § 1-3 at: «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). Den ordinære undervisningen skal tilpasses den enkelte gjennom en tilpasset og differensiert opplæring. Det vil si at lærere på bakgrunn av sin forståelse for den enkelte elev skal tilpasse slik at det gir best mulig betingelser for elevens læring.

I stortingsmelding nr 16 (2006-2007) står det:

Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene (s. 70).

Dette sitatet viser til at barn og unge må utvikle seg i forhold til egne forutsetninger. Et differensiert undervisningstilbud bør derfor være regelen og ikke unntaket.

Differensieringsstrategier handler om å endre eller tilpasse opplæringen ut fra organisering, innhold og arbeidsmetoder slik at elevene i en klasse får utfordringer i forhold til evnenivå.

Det vil si at lærere må gi elevene oppgaver og aktiviteter som fører til reell læring (Nordahl & Hausstätter, 2009, s 42-43). Dette er viktig ettersom alle lærer ulikt, i ulik takt og med ulike strategier. Som lærer må man sørge for at alle elevene får optimale muligheter til å realisere sitt potensiale når det gjelder både faglig og sosial læring (Engen, 2010, s. 52). Strømstad et. al. (2004) skriver om to typer differensieringsstrategier; organisatorisk og pedagogisk differensiering. Den organisatoriske differensieringen handler om å gruppere elever etter kriterier og er ikke forenlig med en inkluderende skole. Pedagogisk differensiering derimot innebærer varierte tilbud i tempo, bredde, kvalitativt og kvantitativt, som gis til den samlede klassen og gir elevene ulik undervisning og oppgaver. De mener at pedagogisk differensiering er nødvendig for å lykkes med tilpasset opplæring i en klasse med normale variasjoner i forutsetninger (s. 74-76). Differensieringen er imidlertid ment som en støtte i et inkluderende miljø som kan styrke fellesskapet med en raushet for ulikhet og mangfold (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 47).

Tilpasset opplæring er et begrep som ifølge Bachmann og Haug (2006) er politisk skapt (s. 8). Dette medfører at begrepet blir brukt innen politisk diskurs, noe som gjør at betydningen av begrepet vil variere ut i fra strategiske politiske hensyn (Bachmann & Haug, 2006, s. 8). Ettersom begrepet tilpasset opplæring er av nyere dato, har likevel selve temaet tilpasning lang historie i norsk skole. I norske styringsdokumenter står det mye om hva tilpasset opplæring er, men mindre om hvordan dette skal gjøres. Dette underbygges av Haug (2010) som viser til at det å definere tilpasset opplæring er overkommelig, så lenge en forholder seg til de allmenne formuleringene i for eksempel opplæringsloven, men «å ha klart kva som skal til av tiltak på dei ulike nivåa i utdanningssystemet for at dette skal kunne gjennomførast er ei anna sak» (s. 105). I en dansk undersøkelse om lærernes og elevenes syn på hva som kjennetegner god undervisning, fremhevet elevene «at man bliver oppslugt af det man arbejder med, når man får lov» (EVA, 2013, s. 51). Strømstad et. al. (2004) fremhever også viktigheten av at elevene opplever opplæringen som meningsfull og noe som angår dem personlig (s. 76).

Videre viser Strømstad et. al. (2004) til at klasser, elever og lærere er så ulike at tilpasning må skapes der og da (s. 71). På bakgrunn av ulike tolkninger av begrepet tilpasset opplæring, vil det følgelig resultere i ulike tilnærminger i praksisfeltet. Det finnes imidlertid to ulike tolkninger av begrepet tilpasset opplæring; såkalt smal og bred forståelse. Disse ulike forståelsene har henholdsvis sitt grunnlag i individ- og systemperspektivet (Bachmann &

Haug, 2006, s. 8). Slik Nordahl og Haustätter (2009) beskriver, så er forståelsen av tilpasset opplæring som smal og bred ikke et uttrykk for to motsetningsfylte tilnærminger, men er i større grad knyttet til spørsmålet om hvor tyngdepunktet er i undervisningen og i forståelsen av hva tilpasset opplæring er (s. 44).

2.3.1 Smal forståelse av tilpasset opplæring

Den smale forståelsen av tilpasset opplæring knyttes til individperspektivet (Bachmann & Haug, 2006, s. 19). Den smale forståelsen knyttes også til en forestilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Dette omtales som instrumentell forståelse da fokuset ligger mer på pragmatisk handling enn de grunnleggende forutsetningene opplæringen hviler på (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). En slik tilnærming fører ofte til at det settes i gang tiltak overfor enkelte elever, med hensikt om å gi dem en god opplæring. Fokuset er innen denne forståelsen på det enkelte individ, fremfor fellesskapet og preger undervisning i retning av individualisering (Nordahl & Overland, 2015, s. 21). Innen dette perspektivet pekes det på hvilke sammenhenger det er mellom de definerte vanskene som kan knyttes til den enkelte elev og de problemer eleven har i skolen (Nordahl & Haustätter, 2009, s. 43).

2.3.2 Bred forståelse av tilpasset opplæring

En bred forståelse av tilpasset opplæring er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Her kreves det omfattende strategier for skolen og virksomheten som helhet, med utgangspunkt i at alle skal få mest mulig ut av opplæringen. Derfor er måten undervisningen blir organisert og gjennomført på alene ikke et tilstrekkelig kriterium for om opplæringen er tilpasset eller ikke (Bachmann & Haug, 2006, s. 7).

Videre vil en bred forståelse av tilpasset opplæring i større grad vektlegge fellesskapet og det kollektivet i skolen. Det tas utgangspunkt i at alle elever skal få en tilpasset opplæring innenfor fellesskapet, og dermed får den brede forståelse større betydning enn den smale forståelsen.

Altså fremstår fellesskapet innen den brede forståelsen som minst like viktig som individet (Nordahl & Haustätter, 2009, s. 44).

2.4 Relasjoner

Med relasjoner menes hva slags innstilling til eller hvilken oppfatning du har av andre mennesker (Nordahl et al., 2005, s. 211). Implisitt i dette ligger opplevelsen av hva andre mennesker betyr for deg. Relasjonene er et grunnlag for og inngår i kommunikasjonen eller den sosiale samhandlingen vi har med andre. Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, og å kunne kommunisere og samhandle med andre. I slike samspill vil også interaksjonen man har med andre utvikles (Nordahl et al., 2005, s. 211). Den sterke betydningen som relasjoner mellom voksen og barn har kan forstås som et uttrykk for det fundamentale menneskelig behov om relasjoner til nære andre. Kvaliteten på relasjonen mellom voksen og barn ser ut til å være avgjørende i all samhandling og oppdragelse (Nordahl et al., 2005, s. 210). Negative holdninger eller reaksjoner overfor elever bidrar til å opprettholde eller eskalere negativ atferd, og det presiseres derfor at voksne som har en god relasjon til barn og unge ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en slik relasjon (Nordahl et al., 2005, s. 210).

2.4.1 Lærer-elev-relasjoner

Kjennetegn ved etablering av positive relasjoner mellom lærer og elev er blant annet høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt. Slike relasjoner vil føre til generell trivsel på skolen og læring hos elevene (Drugli, 2012, s. 48).

Barn lærer mest av mennesker de liker og har et positivt forhold til, og slik sett er det i en lærer-elev-relasjon, læreren som har ansvaret for at det skapes positive relasjoner (Pianta, 1999, s. 43). Det er imidlertid vanskelig å gi en beskrivelse av bestemte teknikker for hvordan en skal etablere en god relasjon til et annet menneske, men det finnes likevel noen sentrale forhold og prinsipper voksne kan bruke i møte med barn (Nordahl et al., 2005, s. 212). Blant annet er etablering av tillit en viktig faktor i etableringen av gode relasjoner.

Alle gode relasjoner er bygd på tillit (Webster-Stratton, 2005, s. 60). Tillit kan defineres som tiltro til et annet menneskes pålitelighet. Dette er en faktor man ikke kan kreve, men som man må gjøre seg fortjent til å få (Nordahl et al., 2005, s. 212). Det betyr at vår væremåte overfor andre og hvordan vi fremstår er av stor betydning. Det er helt avgjørende at barn må oppleve at den voksne er forutsigbar, troverdig, lyttende og at sentrale behov blir ivaretatt. Webster-Stratton (2005) viser til at barn som viser atferdsproblemer trenger støtte, oppmerksomhet og omsorg før de fullt og helt stoler på noen, da disse barna antakelig har fått en betydelig mengde negative tilbakemeldinger på sin oppførsel. Videre påpeker hun at barn som viser atferdsproblemer er vant til å bli ignorert, kritisert og ydmyket (s. 62). For at en lærer skal bygge opp et positivt forhold til et barn som viser atferdsproblemer, må læreren bruke enhver anledning til å vise at man har tro på elevens utviklingsmuligheter og samtidig ha høye forventninger til elevene. En annen måte å oppnå tillit på kan være å la elevene hjelpe hverandre, da barn som viser atferdsproblemer ofte kan være flink i fag. Disse elevene bør derfor oppmuntres til å hjelpe andre som er mindre flinke på de samme områdene. Dette vil bidra til å gi elevene en tro på seg selv som vil øke den enkeltes opplevelse av selvrespekt (Webster-Stratton, 2005, s. 62). En annen viktig faktor er opplevelsen av å bli anerkjent av den andre. Dette er en meget sentral dimensjon i gode lærer-elev-relasjoner (Drugli, 2012, s. 49).

Alle mennesker trenger anerkjennelse i sine relasjoner, barn som viser atferdsproblemer intet mindre. Begrepet anerkjennelse bygger på Honneths (2007) analyser av betingelsene for selvrealisering. Han peker på hvordan selvtillit, selvilde og egenverdi er avhengig av anerkjennelse. Videre beskriver han hvordan identitet skapes gjennom sosiale relasjoner (s. 87). Unneland (2012) skriver at anerkjennelse er en kategori som rommer tre former for praktiske holdninger, som har en primær hensikt i å bekrefte motparten (s. 110). Hun viser til at mennesket er avhengig av disse tre formene for anerkjennelse. Videre skriver hun at å «gi anerkjennelse er en slags grunnleggende empati eller en måte gi anseelse på, men ikke et uttrykk for at alt er like anseelsesverdige» (Unneland, 2012, s. 111). De tre anerkjennelsesformene gjennom kjærlighet, rett og solidaritet gjør det mulig for menneske å utvikle selvtillit, selvrespekt og følelse av egenverd. Disse erfaringene mener Unneland (2012) er noe vi ikke kan gi oss selv, men som vi er avhengig av andre for å få, nettopp gjennom anerkjennelse (s. 111). Unneland (2012) skriver at anerkjennelse har karakter av handling, men at det også må skapes en troverdighet i forhold til den som anerkjennes. Det er således av betydning om anerkjennelse er en verdi i seg selv eller om den primært

fremstår som et middel med en annen hensikt. Imidlertid er både ros, belønning, respons og tilbakemelding, handlinger som kan ha karakter av anerkjennelse (Unneland, 2012, s. 112). Elever som får respons, oppmuntring og feedback fra lærere, er derfor i en posisjon som kan bidra til økt motivasjon og lærelyst. Drugli (2012) beskriver anerkjennelse som et subjekt-subjekt-forhold (s. 49). Hun påpeker viktigheten av at partene har rett til sin egen opplevelse av det som skjer, selv om lærer og elev har ulike roller. Slik sett blir de på den måten likeverdige subjekter i møte med hverandre (Drugli, 2012, s. 49).

Alle mennesker har altså behov for anerkjennelse av hva vi individuelt er og kan bidra med. Anerkjennelse mener Unneland (2012) er avgjørende fordi det bygger opp identitet og forståelse av det å være menneske. Videre skriver hun at alle mennesker deltar både i det å anerkjenne og det å bli anerkjent. Fellesskapet er derfor en viktig forutsetning for hvordan vi blir til (s. 126). Unneland (2012) tar til ordet for at lærere må gi barna håp og fremvise tro på barna om at de har noe i seg som går utover kompetansemål (s. 130). Gjennom anerkjennelsen vil vi kunne erkjenne at alle mennesker har ulike «kart» over virkeligheten og kan på den måten forstå den utagerende atferden. Ikke bare vil denne forståelsen gi oss et bedre bilde på den utagerende atferden, den hjelper oss også til å forstå at vårt «kart» over dette barnet, ikke *er* barnet, men kun vår opplevelse av det. Vi kan derfor danne oss nye «kart», som er hensiktsmessige i vårt møte med barnet. Dette handler om vår relasjonskompetanse og vår mentaliseringsevne (Killén, 2012, s. 131).

Relasjonskompetanse er en viktig faktor for god klasseledelse og kan ses på som en hjørnestein i læring og trivsel (Nordahl, 2012, s. 17). Lærerens relasjonskompetanse vil påvirke kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev, noe som innebærer at man er bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever, og at man kan tilpasse egen atferd til de ulike elevenes behov (Drugli, 2012, s. 45-47).

Befring og Duesund (2012) viser til at relasjonsvansker er sentralt sammen med atferdsproblemer. De hevder derfor at det mest hensiktsmessige i møte med elever som viser atferdsproblemer er å se på det bakenforliggende (451). Dette bringer meg inn på det faktum at atferdsproblemer kan ses som en måte å kommunisere på. Nordahl et. al. (2005) viser til at det i alle sosiale systemer foregår en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene. Gjennom denne samhandlingen og kommunikasjonen oppstår det strukturer og mønster som påvirker deltakerne i det sosiale systemet (s. 16-17). Dette kan sees i sammenheng med det Bateson betegner som et sirkulært samspill, der årsakene forklares

ut fra den helheten som interaksjonen foregår i (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 21). Bateson regnes som kommunikasjonsteoriens opphavsmann og var opptatt av å studere samspillet mellom delene og avhengigheten mellom alt levende. Han mente at når mennesker kommuniserer utveksles informasjon parallelt på forskjellige nivåer, og at det først er når en helhet fremstår, at vi kan gi en meningsfull forståelse av kommunikasjonen mellom mennesker (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 20). For å kunne redusere utagerende atferd, mente Bateson det var viktig å finne en løsning som samtidig bidrar til at barnet føler seg ivaretatt. Her vil våre samspills- og kommunikasjonsferdigheter være avgjørende (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 20). I slike tilfeller bør lærere slik Bateson hevder, se på samspillet som en sirkulær prosess og prøve å forstå hvordan vi kan bidra til å endre et atferdsmønster, uten å legge ansvaret over på barnet (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 113). Sett fra et slikt ståsted vil utagerende atferd derfor ikke være synlig hvis det ikke sees innenfor en kontekst og en relasjon som innebefatter en form for kommunikasjon. Dette underbygges av Killén (2012) som peker på at vår relasjonskompetanse forutsetter at vi tar barnets perspektiv og at vi forstår andres og egen atferd i lys av underliggende sinnstilstander og intensjoner. Hun understreker at vi må lytte til det som sies og de følelser som ligger bak ordene og handlingene (s. 131).

2.4.2 Sosial kompetanse og betydningen av jevnalderrelasjoner

I forhold til atferdsproblematikk er det påvist klare sammenhenger mellom høy forekomst av problematferd og lav sosial kompetanse. Derfor er sosial kompetanse og relasjoner svært viktig (Nordahl et al., 2005, s. 192). Ogden (2015) hevder at barn og unges sosiale fungering handler om se atferdsproblemer og sosial kompetanse i sammenheng (s. 27). Han viser til at sosial kompetanse handler om kunne gi uttrykk for ønsker og behov og definerer det slik: «sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap» (Ogden, 2015, s. 27).

Denne definisjonen underbygges av Drugli (2013) som legger til at sosial kompetanse ofte defineres som relativt stabile ferdigheter, kunnskaper og holdninger som fører til mestring av ulike sosiale miljøer, som gjøre det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, som igjen fører til trivsel og utvikling (s. 122). Videre påpeker hun at dette krever en prososial

væremåte overfor jevnaldrende, og at man har evne til å tolke sosiale signaler og respondere på en hensiktsmessig måte. En indikator på god sosial kompetanse er imidlertid at man fungerer godt i jevnaldergrupper. Slik sett hevder Drugli (2013) at dette er noe av det første som bør undersøkes når et barn utviser atferdsproblemer (s. 122).

I undervisning dreier atferdsproblemer seg om manglende mottakelighet for faglige budskap (Ogden, 2015, s. 21). Derfor suppleres ofte sosiale samhandlingsproblemer sammen med skolefaglige problemer. Det kan fra elevens perspektiv handle om at undervisningen er kjedelig og uinteressant, eller at lærestoffet er vanskelig å forstå. Det kan også beskrives som dårlig eller manglende tilpasning mellom undervisning og elev slik Ogden (2015) beskriver det (s. 21).

Barn som utviser atferd som ikke er i tråd med sosialt aksepterte standarder har behov for støtte for å kunne regulere egne følelser og atferd. Det er også funnet nær sammenheng mellom atferdsproblemer og dårlig sosial kompetanse ved at de ofte er tilstede samtidig (Drugli, 2013, s. 124). Når det gjelder forholdet mellom problematferd og sosial kompetanse, er det ifølge Nordahl et. al. (2005) viktig å understreke at denne sammenhengen er signifikant, men ikke entydig (s. 199). Dette betyr at ikke alle barn som utviser problematferd mangler sosiale ferdigheter eller har lav sosial kompetanse. Det betyr også at barn som viser atferdsproblemer ikke nødvendigvis har mangelfulle ferdigheter på alle kompetanseområdene.

Mellom barn og unge foregår det et kontinuerlig sosialt samspill der etablering og opprettholdelse av vennskap er en viktig drivkraft. Barns evne til å mestre det sosiale samspillet er derfor av stor betydning (Nordahl et al., 2005, s. 192). Betydningen av jevnalderrelasjoner kommer imidlertid klart til uttrykk når elever vurderer sin egen sosiale kompetanse på skolen. Frønes (2006) peker på at jevnaldermiljøets sosiale forhold legger en fundamental ramme for utviklingen av den kommunikative og sosiale kompetansen (s. 182). Slik sett blir den sosiale kompetansen en forutsetning for sosial samhandling med andre.

Et fellestrekk blant barn som viser utagerende atferd er at de har problemer med å etablere og opprettholde vennskap (Ogden, 2009, s. 13). Mangel på relasjoner med jevnaldrende kan derfor være en risikofaktor i utviklingen av utagerende atferd. Risikofaktorer handler om forhold som med økt sannsynlighet kan medføre at et barn utvikler atferdsproblemer i fremtiden (Nordahl et al., 2005, s. 81). Drugli (2013) viser til at barn som viser

atferdsproblemer ofte blir avvist av jevnaldrende og at dette har store konsekvenser for barnet, da de mister viktig sosial og faglig læring (s. 126). En viktig dimensjon i arbeid med utagerende atferd, vil derfor være å hjelpe barnet med å opparbeide seg gode samspillsstrategier for kunne kommunisere og samhandle med sine jevnaldrende, som en beskyttelsesfaktor for utvikling av atferdsproblemer (Drugli, 2013, s. 126).

Beskyttelsesfaktorer handler om de faktorer som øker sannsynligheten for at barnet er beskyttet for fremtidig og negativ utvikling. Dette kan fremme sosial kompetanse, trivsel og positiv utvikling, og har altså en problemforebyggende innvirkning (Nordahl et al., 2005, s. 81).

2.5 Trivsel

«Ikke noe er viktigere for elevers trivsel og læring i skolen enn læreren» (Drugli, 2012, s. 5). Det foreligger i dag mye forskning som viser hvor viktig kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er for elevenes trivsel, innsats, atferd og læring i skolen. Denne relasjonen har mye å si for hvordan både lærere og elever har det i skolehverdagen og hvorvidt undervisningen gir gode læringsprosesser (Drugli, 2012, s. 14). Hvilken kompetanse læreren besitter, samt lærerens væremåte får betydning for hver enkelt elev. Læreren har imidlertid aller størst betydning for elever som har vansker på skolen (Drugli, 2012, s. 14).

Nordahl et al. (2005) viser til at elever som har et godt forhold til læreren trives bedre i skolen og viser mindre atferdsproblemer (s. 212). Lærere som har gode elevrelasjoner vil således være i posisjon til å veilede elevene på det sosiale området. Elever som har en god relasjon til læreren sin ser ut til å vise mer positiv sosial kompetanse og trives bedre enn andre elever (Nordahl et al., 2005, s. 212). Alle elevene i en klasse vil imidlertid ha ulike roller, hvor alle påvirker og lar seg påvirke på hver sin måte. Både elevens forhold til læreren og andre elever har stor innvirkning på både engasjement, trivsel og velvære i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 224). Barn som ikke trives i læringsmiljøet opplever ikke å være en del av fellesskapet eller å bli anerkjent av lærerne (Linder, 2010, s. 47). Videre vises det til at det er lærerens ansvar å sørge for en god atmosfære, som vil påvirkes av den relasjonelle kommunikasjonen mellom aktørene (Linder, 2010, s. 48).

Nordahl (2010) viser at det er en klar sammenheng mellom elevenes syn på skolen og deres relasjon til læreren (s. 115). Relasjonene mellom lærer og elev har sammenheng med hvordan elevene opplever undervisningen, trivsel og den atferden de viser. Relasjonen påvirker konteksten, samtidig som konteksten påvirker relasjonene (Linder, 2010, s. 52). Alle deltakere i et sosialt system er med på å skape atmosfæren, og den stemning det er i læringsmiljøet vil virke inn på trivsel, utvikling og læring (Linder, 2010, s. 49).

Kapittel 9a-2 i opplæringsloven viser til elevenes skolemiljø og fastslår at «alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Et inkluderende miljø bidrar til positiv læring og utvikling for den enkelte elev, og vil således kunne sikre eleven en skolehverdag som fremmer helse og trivsel (Nordahl, 2010, s. 115). Videre bidrar læringsmiljøet i skolen til danning, og knyttes til miljømessige faktorer i skolen som har innvirkning på elevenes sosiale og faglige utbytte, samt deres generelle situasjon i hverdagen. I hovedsak referer disse faktorene til deltakelse i det sosiale og faglige fellesskap, relasjoner og vennskap, klasseledelse og det fysiske miljøet på skolen (Nordahl, 2010, s. 115). Nordahl (2010) viser videre til at et godt læringsmiljø bidrar til gode skoleprestasjoner og god sosial kompetanse (s. 116). Det er imidlertid flere faktorer som er vesentlig for elevenes læringsmiljø, deriblant klasseledelse, skolens kultur, forventninger til elevene og skolens bruk av regler.

Arnesen, Meek-Hansen, Ogden og Sørli (2014) viser til at for å skape et godt læringsmiljø er det viktig å formidle hva som er forventet av den enkelte elev, gjennom positiv innstilling preget av oppmuntring og positive reaksjoner på ønsket og forventet atferd (s. 155). For elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd vil en god måte å arbeide på være å fremme positiv atferd. Dersom læreren er oppmerksom på situasjoner der elever utfører ønskelig atferd, og reagerer positivt på det, vil sannsynligheten for gjentakelse øke. Dette vil igjen ha innvirkning på hele klassen, og gjør at læringsmiljøet blir preget av en positiv atmosfære. Å fremme gode situasjoner og ønsket atferd kan derfor bidra til å skape gode læringssituasjoner og forhindre utviklingen av negativ og utagerende atferd i klasserommet (Arnesen et al., 2014, s. 155).

2.5.1 Klasseledelse

Klasseledelse er et begrep det er vanskelig å definere entydig fordi ledelse er vanskelig å observere og identifisere. Likevel forstås klasseledelse i denne studien som lærerens evne til å skape et positivt klima, som i sin tur gir grobunn for positiv utvikling, motivasjon og trivsel (Nordahl, 2010, s. 151). Klasseledelse kan ses som et begrep hvor læreren har lederrollen i en klasse på flere plan samtidig. Det være seg faglig og sosialt, som en bidragsyter til et positivt læringsmiljø (Nordahl, 2010, s. 151). Dufour og Marzano (2011) beskriver klasseledelse som en «love affair», hvilket betyr at man som lærer må ha et «kjærlighetsforhold» til jobben man gjør (s. 194). Ettersom ledelse alltid vil foregå gjennom samhandling med elevene, er derfor relasjonen vesentlig. Klasseledelse har å gjøre med hvordan læreren kommuniserer med gruppen av elever og vil således lage en ramme for relasjonen med den enkelte elev (Drugli, 2012, s. 34). Dette underbygges av Ogden (2012) som viser til at «klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (s. 17). Ifølge Pianta og Hamre (2009) vil det som foregår mellom lærer og elev i en klasse ha tre dimensjoner; emosjonell støtte, organisering og støttende instruksjon (s. 109-119). De viser til at emosjonell støtte handler om å skape og opprettholde et støttende og omsorgsfullt sosialt miljø i klassen. Videre viser de til at organisering omhandler blant annet regler og rutiner og er preget av effektivitet (Pianta & Hamre, 2009, s. 113). De påpeker at lærer-elev-interaksjoner har verdi for utvikling gjennom prosesser knyttet til ledelse og organisering av elevers atferd. Det vil si at dersom det er god interaksjon, vil det vise seg i et effektivt og fungerende system hvor tiden blir brukt på undervisning og læringsaktiviteter (Pianta & Hamre, 2009, s. 113). Den siste faktoren er støttende instruksjoner, og innebærer lærerens evne til å legge til rette for elevens læring og hvordan læreren underviser for å effektivt støtte faglig og kognitiv utvikling. Videre ser man at lærere som gir god støtte også har elever som gir bedre resultater (Pianta & Hamre, 2009, s. 113). Det er altså ikke nok å kun rette fokus på den emosjonelle delen av samspillet da det må mer til for at elevenes læring og mestringsopplevelser skal fremmes. Disse tre dimensjonene må imidlertid fungere som helhet for at elevene skal bli engasjerte og lære (Drugli, 2012, s. 34).

Hattie (2013) har i sin metastudie sett på hva som kjennetegner god klasseledelse, og fant at god klasseledelse innebærer at læreren har et kritisk blikk på egen rolle (s. 42). Dette betyr at lærere må vite hvilken innvirkning de har på elevenes læring. Videre påpekes det at læreren

må kjenne til den enkelte elevs ressurser, slik av elevene også kan bidra til hverandres utvikling (Hattie, 2013, s. 43). Nordahl (2010) peker på at klasseledelse ofte vil dreie seg om en balansegang mellom å kontrollere eller ha struktur på den ene siden og evnen til å gi varme på den andre siden (s. 154). Han hevder at dersom man som lærer legger vekt på proaktiv og relasjonsorientert klasseromsledelse er det forebyggende for problematferd blant elevene. Elevene får også et bedre forhold til læreren, noe som gjør at elevene blir motivert og inspirert, og trives bedre i skolen (Nordahl, 2012, s. 120). Han mener at det finnes fire ulike hovedformer for klasseledelse, henholdsvis; autoritær, autoritativ, forsømmende og ettergivende.

Gjennom disse hovedformene viser Nordahl (2010) til at vi vil være i ulike posisjoner, avhengig av hvilken situasjon vi er i (s. 155). Videre hevder han at det er en fordel å utøve autoritativ klasseledelse. Dette innebærer å gi elevene mye varme, som fremmer en god relasjon, samt at læreren har struktur og kontroll i ulike situasjoner. Her fremstår læreren som en tydelig voksenperson som bryr seg om og respekterer elevene (Nordahl, 2010, s. 155). Autoritær klasseledelse handler om å utøve sterk grad av kontroll og samtidig vise varme. Denne type klasseledelse vil ofte ha ro i klassen og lite disiplinproblemer, men betyr ikke nødvendigvis at elevene trives. Den ettergivende klasseledelsen forekommer hos lærer som viser mye varme, men som samtidig ikke har kontroll. Den manglende kontrollen kan bidra til utrygghet for noen, mens andre vil kunne utnytte situasjonen ved å få igjennom egne ønsker. Den forsømmende klasseledelsen gir dårlig betingelser for læring da den ikke tilfredsstiller elevenes grunnleggende behov for anerkjennelse. Denne type ledelse innebærer å være utydelig som voksen og samtidig ikke vise varme (Nordahl, 2010, s. 155-156).

Drugli (2012) peker imidlertid på at klasseledelse sammen med relasjoner lager den rammen som relasjonene utvikler seg innenfor (s. 35). Hun viser til at når læreren utøver klasseledelse, forholder læreren seg til hele gruppen av elever, mens læreren forholder seg til den enkelte elev når det er snakk om relasjoner. Måten læreren leder elevgruppen på, vil i stor grad fremme eller hemme utviklingen av den enkelte elevrelasjon (Drugli, 2012, s. 35).

Webster-Stratton (2005) peker på at når elever avbryter eller opptrer på en slik måte at det forstyrrer undervisningen, vil læreren ofte automatisk reagere følelsesmessig. Læreren kan både bli utålmodig og frustrert i møte med dårlig atferd, noe som kan ødelegge evnen til å tenke strategisk om hvordan man best kan dempe elevens atferd. I stedet for å reagere først i det barnets dårlig atferd er et faktum, kan læreren være proaktiv. Det vil si å gjøre grep i

forkant for å motvirke de forholdene som gjør at eleven avbryter og forstyrrer i klasserommet (s. 69). Dette bringer meg inn på proaktive strategier.

2.5.2 Proaktive strategier

Klasseledelse bør først og fremst handle om bruk av proaktive strategier som å fremme ro, samarbeidsvilje, motivasjon og positiv atferd (Drugli, 2012, s. 36). Proaktive strategier har primært til hensikt å bidra til at atferdsproblemer ikke utvikler seg hos barn og unge gjennom å utvikle og etablere gode oppvekstmiljøer (Nordahl et al., 2005, s. 188). Webster-Stratton (2005) vektlegger at strukturen for undervisningen og atferden i timene danner rammeverket som skal støtte opp under læringen. En proaktiv lærer sørger for forutsigbarhet, gode overganger og klare linjer for forventet atferd (s. 69). Med dette menes ulike former for tiltak som iverksettes med en klar hensikt om å motvirke og forebygge utvikling av ulike former for atferdsproblemer. Et viktig kjennetegn ved proaktive strategier er at de ofte har barn og unge som målgruppe, samt at strategiene skal være fremovervirkende. Proaktive strategier er sterkt knyttet til forståelsen av systemperspektivet, og innebærer at våre handlinger og atferd kan ses som et resultat av en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ. Det forebyggende i dette perspektivet handler om å utvikle gode oppvekstmiljøer som gir mulighet for positiv utvikling gjennom å utvikle kompetanse og mestring hos den enkelte (Nordahl et al., 2005, s. 188-189).

Regler, rutiner og forventninger inngår som en del av det forebyggende arbeidet i klassen (Ogden, 2015, s. 145). Regler formidler hva elevene kan eller ikke kan gjøre, samt hva som forventes av dem i skolen. Videre formidler regler viktig informasjon og kan sammenlignes med å innarbeide gode vaner (Ogden, 2015, s. 137). I tillegg handler proaktiv ledelse om å være i forkant og å kunne håndtere problemsituasjoner (Ogden, 2015, s. 137).

Drugli (2012) påpeker viktigheten av at struktur, regler og rutiner drøftes og innarbeides i personalgruppen, slik at profesjonsutøvelsen er relativt lik. Dette handler i stor grad om kulturen ved den enkelte skole, og at den har noe å si for hvorvidt det jobbes med å fremme en bevissthet rundt skolens verdier og i hvilken grad ansatte iverksetter dette i praksis (s. 32). Verdiene som vektlegges ved den enkelte skole vil imidlertid påvirke atferden til både ansatte og elever. Dersom man lykkes i at mange deler de samme verdiene, vil disse fremstå som

sosiale normer som gir sosiale handlingsregler for hva som er riktig og gal atferd i gitte situasjoner (Drugli, 2012, s. 32).

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem for å besvare følgende problemstilling: «Hva gjør lærere for å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd?»

Her beskrives studiens vitenskapsteoretiske forankring som er hermeneutikk og fenomenologi, deretter beskrives den metodiske tilnærmingen. Jeg beskriver her hva som kjennetegner kvalitativ metode, samt kombinasjon av to metoder; observasjon og intervju. Videre belyses valg av observasjon og intervju nærmere. Deretter vil jeg redegjøre for min posisjon som forsker og for forståelse, før jeg redegjør for innsamling av data, utvalg og rekruttering av informanter, gjennomføring og analyse. Jeg redegjør også for etiske betraktninger og avslutningsvis redegjør jeg for studiens kvalitet med tanke på validitet og reliabilitet.

I denne studien er det benyttet kvalitativ metode. Denne metoden er særlig hensiktsmessig dersom man ønsker en dypere forståelse av et fenomen, eller ved å finne kvaliteter eller spesielle kjennetegn og egenskaper ved fenomenet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 32). Ettersom kvalitative metoder skapes i interaksjon med andre, kan dette plasseres innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2010, s. 20). Metode er altså en fremgangsmåte og et redskap i møte med ulike fenomener vi vil undersøke, og hjelper oss til å samle inn informasjon og til å komme frem til ny kunnskap (Dalland, 2015, s. 111). Thagaard (2013) viser til at ved avgjørelser om hvilke fremgangsmåte som skal benyttes til innsamling av data er det viktig med en systematisk tilnærming (s. 15).

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Samfunnsvitenskapene har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut (Johannessen et al., 2016, s. 25). Min studie er forankret i en hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapstradisjon og er basert på kvalitative metoder i form av observasjon og intervju. Beskrivelser av de intervjuede læreres livsverden referer til en fenomenologisk fremgangsmåte, mens fortolkningen av den referer til hermeneutikk. Kvalitative metoder benytter seg av ulike strategier, men bygger i hovedsak på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk) (Brottveit, 2018, s. 35). Ettersom begge disse vitenskapsteoretiske tradisjonene utgjør grunnlaget for den kvalitative metoden i denne studien, vil jeg i det følgende gi en kort beskrivelse av dem.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken er en vitenskapsfilosofisk tradisjon innenfor humaniora som opprinnelig var knyttet til fortolkning av tekster. Målet var å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2013, s. 41). Dette var opprinnelig en metode for å analysere bibelske tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 236). I dag blir imidlertid hermeneutikken benyttet generelt på fortolkninger av alle menneskelige uttrykk (Brottveit, 2018, s. 31). Videre handler hermeneutikken om å fremheve betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). Et viktig aspekt i hermeneutikken er at man aldri møter verden forutsetningsløst (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). I en hermeneutisk tilnærming vil forskeren tolke situasjoner og svar på spørsmål med bakgrunn i sin forforståelse. Gadamer's begrep forforståelse er sentralt og peker på at vår forforståelse er helt nødvendig for at forståelse skal være mulig (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 135-136). Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at forskeren ikke tolker fritt og uavhengig, det vil si at vi ikke tolker med «blanke ark». Forskeren er bundet av egen forståelseshorisont (Brottveit, 2018, s. 35). Forståelseshorisont handler altså om at forforståelser, forestillinger og erfaringer forskeren har med seg, vil i møte med ny informasjon danne nye subjektive forståelser (Brottveit, 2018, s. 35). Den som forsker må alltid fortolke fenomener i forhold til konteksten, da en grunntanke i hermeneutikken er at meningsfulle fenomener kun er meningsfulle i den sammenhengen de fremkommer i. Hvordan fenomener fortolkes er avhengig av hvordan konteksten fortolkes og motsatt. Det samme gjelder når helheten fortolkes ut i fra hvordan enkeltdelene fortolkes (Brottveit, 2018, s. 34). Altså tolkes den opprinnelige teksten og skapes om til en annen tekst ved hjelp av nye ord og begreper (Brottveit, 2018, s. 34). Målet er altså å oppnå en gyldig forståelse av meningen i en tekst (Thagaard, 2018, s. 37) Videre kan tolkning av intervjuetekster ses på som en dialog mellom forsker og tekst hvor forskeren retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler, og på den måten kunne tillegge handlinger en spesiell mening (Thagaard, 2018, s. 37).

Gilje og Grimen (1993) viser til at menneskelig aktivitet og resultatet av handling danner en mening (s. 142). For å forstå det meningsfulle fenomenet må det tolkes. I min studie ønsker jeg å få frem læreres tanker, meninger og erfaringer med å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Altså ønsker jeg å finne mening i og å tolke utsagn og handlinger som fremkommer. Thagaard (2013) viser til at når man fortolker noe så

forsøker man å tillegge utsagnene større mening (s. 41). På bakgrunn av dette blir den hermeneutiske sirkel sentral (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Postholm (2010) beskriver prosessen i den hermeneutiske sirkel, som at mening blir konstruert gjennom en prosess hvor enkelte deler i teksten blir påvirket av den globale meningen eller oppfatningen av den (s. 19-20). Innen hermeneutikken kan mening av en del bare forstås om den settes i sammenheng med en helhet (Alvesson & Sköldbberg, 1994, s. 115). Den hermeneutiske sirkel vil derfor åpne for en stadig dypere forståelse av meningen ved at vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2018, s. 37).

Gilje og Grimen (1993) viser til at pedagogikken forsøker å forklare og fortolke menneskelig fenomener som handlingsmønstre, atferd, normer og verdier (s. 142-144). Ettersom de samfunnsvitenskapelige fagenes datamateriale ofte består av menneskelig fenomener som meningsytringer eller handlinger, blir hermeneutikken relevant for pedagogikken. Målet i hermeneutikken er å komme frem til nye mulige forståelser av et fenomen, ikke å forklare det (Brottveit, 2018, s. 35). Denne oppgaven baserer seg altså på meningsytringer og handlinger som fortolkes.

3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi er et sentralt vitenskapsteoretisk perspektiv i humaniora som handler om å vise seg og logikken rundt hva som viser seg. Altså en fortolkende tradisjon med vår livsverden som utgangspunkt for vitenskapelige undersøkelser. Sentrale elementer i fenomenologien er å studere fenomener slik de fremstår for subjektet, og om å skape mening i tilværelsen. Altså subjektive erfaringer gjennom at vi involverer oss i verden. Derfor vektlegges nærhet til vår livsverden (Løkken, 2013, s. 31-36). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Edmund Husserl regnes som fenomenologiens grunnlegger. Han mente at fenomenologien undersøker bevissthetens strukturer slik de erfares fra et førstepersonsperspektiv. Dette kan dreie seg om fenomener i naturen, andre mennesker, eller ytre objekter (Brottveit, 2018, s. 47). Målet for Husserl var å avdekke et grunnlag for kunnskap i form av et transcendentalt ego. Han mente at all kunnskap var situert og relativ til den erfarende bevisstheten og konteksten erfaringen befinner seg i. Bevisstheten er intensjonell og betyr at den retter seg mot fenomenene i kraft av deres mening (Kvarv, 2014, s. 88). I denne

studien er ønsket å få frem læreres perspektiver ut fra deres egen opplevelse, altså læreres livsverden forstått som opplevelser av eget liv og forholdet til omgivelsene (Dalland, 2015, s. 152). Slik sett blir fenomenologien i denne studien sentral, da den utforsker den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2018, s. 35). Fenomenologien tar sikte på å utforske fenomenet så forutsetningsløst som mulig og kun se på fenomenets vesen gjennom en nærværende anskuelse. Det er derfor viktig at forskeren er åpen for erfaringene til de personene som studeres (Thagaard, 2018, s. 35). Videre er *epoché* som handler om fenomenologisk reduksjon et sentralt element som Husserl benevner som tilsidesettelse av vår naturlige holdning i møte med fenomener (Kvarv, 2014, s. 89). På den måten kan vi se på fenomenets essens uten å ta hensyn til objektets faktiske eksistens i verden. Husserls elev Heidegger videreutviklet dette vitenskapsteoretiske synet til også å omfatte menneskets værenserfaring, altså ontologi, som handler om læren av det værende. Mennesket et kastet inn i en verden og kan ikke skille seg fra andre mennesker, noe Heidegger anser at vi er bevisst og som gjør at vi kan stille ontologiske spørsmål om vår væren som han betegner som «dasein» (Brottveit, 2018, s. 47). Det er gjennom menneskets evne til å fortelle at vi kan kommunisere til andre hva vi opplever, og hvorfor vi oppfatter, føler og mener det vi gjør (Brottveit, 2018, s. 52). Slik kan vi gjennom fortelling til andre kommunisere om våre «levde erfaringer» i konteksten av vår «livsverden» (Brottveit, 2018, s. 52).

3.2 Kvalitativ metode

Innen utdanningsforskning er det to metodologiske tilnærminger; kvalitativ og kvantitativ. Kvalitativ metode tar sikte på å fange opp mening og opplevelser og interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, sies, fremstår eller oppleves, og som ikke lar seg tallfeste. Kvantitative metoder gir informasjon i målbare enheter og undersøker *hvor mye* som finnes av noe (Brinkmann & Tangard, 2012, s. 11). Begge metodene gir på hver sin måte en forståelse av samfunnet vi lever i og hvordan mennesker samhandler (Dalland, 2015, s. 112). Resultatene av begge metodene vil imidlertid fortolkes opp mot en problemstilling, som påvirkes av forskerens habitus, altså kunnskaper og forståelse som forskeren bringer med seg av tidligere erfaringer. Dette underbygges av Ringdal (2001) som mener det bidrar til å sette en viss grense for hvor objektiv samfunnsvitenskapelig forskning kan være (s. 49). Kvalitativ forskning er en situert aktivitet som innebærer at forskeren er i forskningsfeltet, og gjør

denne virkeligheten synlig (Postholm, 2010, s. 35). Denzin og Lincoln (2011) definerer det slik: «a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world» (s. 3). Det imidlertid viktig å påpeke at de dataene som samles inn og analyseres ikke er virkeligheten, men gjenspeiler og representerer den.

Den kvalitative metoden kan beskrives gjennom det vitenskapsteoretiske begrepet ontologi, som handler om virkeligheter og hvordan den fremstår (Postholm, 2010, s. 33). En forsker nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme, som betyr at enhver forsker har sin måte å forstå verden. Forskeren må være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre skal forskeren løfte frem deres perspektiv (Postholm, 2010, s. 34). Kvalitativ metode ofte forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og informant, der forskeren ønsker å danne seg et helhetlig bilde av informantenes perspektiv (Postholm, 2010, s. 30). Altså oppnår vi en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 119). Den kvalitative forskningsstrategien representerer imidlertid en individualistisk metodologi som forutsetter at sosiale fenomener er i kontinuerlig endring, og søken etter mening og formålsforklaringer står sentralt. Dette innebærer at en går i dybden på et lite antall analyseenheter (Ringdal, 2001, s. 91).

I denne undersøkelsen var målet å få kunnskap om hvilke erfaringer, tanker og meninger lærere har når det gjelder å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Den mest hensiktsmessige metoden for å forstå informantenes perspektiv var derfor kvalitativ metode i form av observasjon og intervju, da jeg mener begge metodene er godt egnet for å kunne besvare min problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). I studier som er preget av nær kontakt mellom forskeren og deltakere i felten, som ved deltakende observasjon og intervju, gir metodene et grunnlag for at vi kan utvikle forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 11).

Dalland (2015) skriver at kvalitativ metode gir en direkte kontakt med feltet, er mer fleksibel i svarene og at metoden får frem det spesielle (s. 112-113). Den som forsker innenfor kvalitativ metode er en sentral del av prosessen, da forskeren blir farget av sitt teoretiske ståsted og valg av metode. Det handler om et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og informant og vil således være en mer spesiell metode (Dalland, 2015, s. 111). Kvalitativ metode er videre opptatt av bestemte kjennetegn eller egenskaper ved et fenomen, som bidrar til grundigere

forståelse av fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 95-97). Altså gir kvalitativ forskning forskeren en mulighet for å få dypere forståelse, da metoden baserer seg på interaksjon med informantene, og har som mål å gi en helhetlig forståelse av spesifikke forhold (Grønmo, 1996, s. 92). Ettersom kvalitativ metode gir mulighet til å følge opp interessante utsagn, og formålet med studien var å forstå verden fra informantenes perspektiv, ble det naturlig å benytte seg av kvalitativ metode for å få en helhetlig forståelse av hva lærere gjør i arbeidet med å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd.

Ved å kombinere observasjon og intervju sikret jeg et bedre helhetsinntrykk av fenomener jeg ville undersøke. Fordelen med å kombinere disse metodene er at observasjonene kan gi nødvendige forutsetninger til intervjuet, og intervjuet kan tilsvarende bidra til å utfylle det bilde observasjonen gir (Dalland, 2015, s. 185). Observasjon og intervju henger nært samme som metoder, og når de blir brukt på en god måte kan metodene utfylle hverandre (Dalland, 2015, s.185). Altså kan observasjon brukes supplerende med intervju for å få svar på problemstillingen eller for å se den under en annen synsvinkel (Johannessen et al., 2016, s. 130). Under intervjuet hadde jeg observasjonene med meg, som gjorde at jeg kunne komme med tilleggsspørsmål på situasjoner jeg opplevde at ikke samsvarte med mine inntrykk. Dette var nyttig ettersom det oppklarte eventuelle misforståelser, eller ga meg nye perspektiver og forståelse av det jeg hadde observert.

Ved å gjøre observasjoner i feltet, samt intervjuet et mindre utvalg av informanter, får jeg mulighet til å undersøke deres opplevelse av fenomenet som ligger til grunn for denne studien mer grundig og detaljert. Observasjon og intervju er vanlige metoder for å samle inn kvalitative data (Johannessen et al., 2016, s. 29).

3.2.1 Observasjon

Observasjon er et av flere redskap forskere kan benytte seg av for å samle inn data fra forskningsfeltet (Postholm, 2010, s. 55). Observasjon egner seg godt når forskeren ønsker direkte innsyn i de handlinger som studeres, og er en tidkrevende metode (Johannessen et al., 2010, s. 129). I min studie anså jeg at det var verdt tidsbruken, ettersom jeg ønsket en dypere forståelse av fenomenet som skulle undersøkes. I mange sammenhenger er observasjon den eneste måte å skaffe seg gyldig kunnskap på (Johannessen et al., 2016, s. 129). Dette kan

begrunnes med at observasjon gir oss mulighet til å se med egne øyne hvordan mennesker handler og samhandler, og hvordan de forholder seg til sitt fysiske miljø. Slik sett kan observasjonene fortelle oss hva folk gjør, noe som kan være forskjellig fra hva folk sier at de gjør. Videre egner observasjon seg best når man ønsker innsikt i en persons atferd, og hvordan mennesker forholder seg til hverandre (Thagaard, 2018, s. 12).

Observasjon gjennomføres med alle sanser som på hver sin måte gir inntrykk, som igjen vil påvirke opplevelsen, og dermed observasjonen (Postholm, 2010, s. 55). Når man observerer får man direkte innblikk i det ekte livet i den virkelige verden gjennom førstehåndserfaringer (s. 129). For meg var det helt naturlig å velge observasjon ettersom jeg anså at disse direkte erfaringene kunne bedre min forståelse av feltet. Jeg ville studere hvordan noe gjøres, i tillegg til hvordan noen sier at det gjøres. Dette underbygges av Johannessen et. al. (2016) som skriver at når vi observerer mennesker, så observerer vi det de gjør (s. 129). Observasjon gir dermed tilgang til informasjon det kan være vanskelig å få fram gjennom andre metoder (Johannessen et al., 2016, s. 129).

I denne studien benyttet jeg meg av deltagende observasjon. Johannessen et. al. (2016) viser til at det handler om at forskeren blir en del av miljøet som studeres, og at de som observeres er klar over at de blir observert (s. 133). Deltagende observasjon er spesielt nyttig for å studere hendelser og prosesser som varer en kort tid (Johannessen et al., 2016, s. 134). Ved å være i en setting over tid bidrar det til at forskeren kan se hvordan hendelser utvikler seg, dynamikken i ulike situasjoner, mennesker og sammenhenger.

Det å kunne beskrive hva mennesker sier og gjør i naturlig settinger, er et overordnet mål ved deltagende observasjon, og innebærer at forskeren er i feltet og samhandler med de som blir observert (Fangen, 2010, s. 12). Dalland (2015) viser til at det handler om at forskeren deltar i de sosiale prosessene som studeres, samt at forskeren bruker seg selv som filter og instrument (Dalland, 2015, s. 187-188). Ettersom denne studien har en tidsbegrensning, valgte jeg å gjennomføre observasjonene på omfang av én uke, og på samme steder som jeg har gjort observasjoner tidligere i utdanningen. Dette fordi jeg ønsket at settingen skulle være mest mulig naturlig, og fordi både lærere og elever var kjent med meg fra før. Johannessen et. al. (2016) viser til at det er en fordel å bruke tid på å bli kjent med feltet før datainnsamlingen starter, ettersom det gjør det lettere å gli inn i situasjonene som observeres (s. 129).

Denne studien innebar å observere to lærere på to ulike skoler. Grunnen til dette var fordi jeg ønsket en inngående og dypere forståelse av hva to lærere gjør for å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette ga meg mye og detaljert informasjon fra et begrenset antall personer, som kvalitativ metode kjennetegnes av (Ringdal, 2001, s. 91).

Ved observasjon foregår datainnsamling og analyse parallelt (Johannessen et al., 2016, s. 135). Det ble derfor viktig for meg å skrive ned observasjonene så nøyaktig som mulig i etterkant. Dette for å ivareta helhetsinntrykket som Dalland (2015) beskriver, da det var helhetsinntrykket jeg i ettertid skulle stille opp mot den tolkningen jeg kom frem til (s. 198-199). Som deltagende observatør er forskeren involvert i handlingen til menneskene rundt seg, samtidig som man kan stille seg på sidelinjen for kun å observere. Fangen (2010) hevder at «når du skal benytte deg av deltagende observasjon som forskningsmetode, må du finne gode måter å kombinere de to handlingsprinsippene på» (s. 13). Jeg gjorde mine observasjoner i klasserommet. Elevene var som tidligere nevnt kjent med meg fra før, som gjorde at de i noen tilfeller etterspurte min hjelp med enkelte oppgaver. Andre ganger kunne jeg sitte å observere uten å delta. Slik sett har jeg vært både aktør og observatør slik Fangen (2010) viser til (s. 13). En svakhet ved denne metoden er at jeg måtte skrive ned observasjonene i ettertid, og kan derfor ha glemt viktige detaljer som kan ha gitt en innvirkning på mine tolkninger. Videre var observasjonene strukturerte, hvilket betyr at jeg på forhånd hadde bestemt meg for hva jeg ønsket å observere. I dette tilfelle lærerens tilnærming til elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd og hvorvidt deres tilnærming viser til en bred eller smal forståelse av tilpasset opplæring. Dalland (2015) viser til at strukturert observasjon gjør det lettere å finne frem til egnede situasjoner som belyser problemstillingen (s. 194).

Under observasjonene var jeg i to ulike klasser hver dag over en periode på en uke. Det var ikke tilfeldig at jeg valgte et omfang på en uke. Hensikten med det var at elevene i klassen skulle bli vant til at jeg var der, slik at min tilstedeværelse på minst mulig måte skulle ha særlig stor innvirkning på observasjonene. I den ene klassen var det totalt 22 elever, med kvinnelig lærer. I den andre klassen var det 24 elever med kvinnelig lærer. Det jeg fant interessant i mitt materiale var hvor spennende det var at mine observasjoner med vekt på lærings- og undervisningshemmende atferd, tilpasset opplæring, relasjoner og trivsel virket inn på hverandre. Likeledes lærerens holdninger og handlingene i de ulike situasjonene.

3.2.2 Intervju

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18). Formålet med et intervju er å få omfattende og fyldig informasjon om andre menneskers opplevelse, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som tas opp i intervjuet (Thagaard, 2013, s. 95). Metoden gir mulighet til å tilegne seg kunnskap om menneskers livssituasjon, meninger, holdninger og opplevelser fra deres eget ståsted (Brinkmann & Tangard, 2012, s. 17-19). Ettersom målet ikke er å få et endelig svar, men å finne ut mer om et lite utdrag av vårt samfunnsliv, er derfor viktig at jeg som forsker har en teoretisk forståelse av fenomenet som skal undersøkes for å kunne stille gode spørsmål (Dalland, 2015, s. 166). I denne studien var hensikten med det kvalitative intervjuet å gå i dybden på hvordan to lærere tilpasser opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Videre vil det i et kvalitativt intervju med to til tre intervjupersoner som oftest gi nok informasjon til å belyse problemstillingen (Dalland, 2015, 112).

Jeg har valgt et semistrukturert intervju, da dette virket best egnet for mitt formål.

Semistrukturert intervju er også den formen for intervju som oftest brukes i moderne intervjuforskning (Brinkmann & Tangard, 2012, s. 26). Her fungerer intervjuet som en interaksjon mellom forsker og informant, hvorav noe er planlagt og nedfelt i en intervjuguide. Intervjuguiden ble produsert som en liste over ulike temaer som skulle gjennomgås (jf. vedlegg 2). Jeg utarbeidet intervjuguiden med sikte på å etablere temaer knyttet til problemstillingen. Temaene som ble benyttet var: lærings- og undervisningshemmende atferd, tilpasset opplæring, relasjoner og trivsel. Gjennom disse hovedtemaene opplevde jeg å ha et bredt grunnlag for innsamling av data i intervjuene. Min forforståelse er bakgrunnen for valg av disse temaene, noe jeg anser som viktig å understreke ettersom den forståelsen som søkes henger sammen med forforståelsen.

3.2.3 Forskerrolle og forforståelse

Som forsker bringer en med seg fagkunnskap og grunnleggende verdier inn i møte med forskningsfeltet. Dette vil være med på å sette en grense for hvor objektiv samfunnsvitenskapelig forskning kan være (Ringdal, 2001, s. 49). Forskeren «bruker seg selv

som instrument, og benytter seg av en implisitt kroppslig og emosjonell forståelsesmåte som gir unik tilgang til intervjupersonens livsverden» (Thagaard, 2013, s. 97-98). Forskeren møter forskningsfeltet med sin teoretiske bakgrunn og sine antagelser, som i sin tur danner et filter som forskningsfeltet oppleves gjennom (Postholm, 2010, s. 57). På den måten kan både observasjoner og intervjuer både farges og blendes av forskerens forforståelse.

I denne studien har jeg vært bevisst på min forforståelse av fenomenet jeg skulle undersøke, samt min teoretiske bakgrunn. Dette kan ubevisst ha påvirket min tolkning av datamaterialet, intervjuguiden, selve intervjuene og også observasjonene. Postholm (2010) underbygger dette og viser til at forskeren er farget av eget teoretiske ståsted, egne opplevelser og erfaringer (s. 18).

3.2.4 Prøveintervju

Jeg gjennomførte et prøveintervju med en bekjent som jobber som lærer. På den måten fikk jeg testet ut intervjuguiden, noe som gjorde at jeg måtte foreta noen endringer av spørsmålene jeg hadde valgt ut. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at forskeren er forskningsinstrumentet i kvalitative forskningsintervju, og bør derfor ha solide kunnskaper om temaet som undersøkes (s. 195). Dette bidro til å bevisstgjøre min egen rolle som intervjuer og om mine spørsmål dekket det fenomenet studien undersøker. Dalen (2011) understreker at det alltid må foretas et eller flere prøveintervju i kvalitative intervjustudier for å teste forskerens ferdigheter og intervjuguide (s. 39). Dette var svært nyttig ettersom tilbakemeldingene jeg fikk på intervju spørsmålene bidro til å gjøre nødvendige endringer, slik at jeg kunne oppnå det helhetlige bilde jeg ønsket å få.

3.2.5 Valg av informanter

Brinkmann og Tanggard (2012) viser til at det som grunnregel er bedre å gjennomføre relativt få intervjuer (s. 21). Dette fordi mange intervjuer øker risikoen for at man drukner i mengden data og fortolkning av materialet. Mitt valg falt derfor på å gjennomføre intervju med to lærere fra ulike skoler. Thagaard (2018) peker på at når utvalget er relativt lite, er det særdeles viktig

at vi anvender en utvelgelsesprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen (s. 54). Dette for at analysen av data skal kunne gi en forståelse av de fenomenene vi studerer.

Valg av intervjupersoner kan gjøres på to måter, strategisk eller tilfeldig utvalg. Strategisk utvalg er basert på at vi systematisk velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Altså velger man ved strategisk utvalg, personer en regner med kan bidra til å belyse problemstillingen. Ved tilfeldig utvalg, velges personer tilfeldig. Ettersom studiens formål var å undersøke læreres erfaringer, opplevelser og arbeid med å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd, var det mest hensiktsmessig å benytte seg av strategisk utvalg basert på kvalifikasjoner hos intervjupersonene. Dette betyr at informantene ble valgt på bakgrunn av egenskaper og kvalifikasjoner (Thagaard, 2013, s. 60). Kriteriene for å delta i denne studien var at informantene jobbet som lærere i barneskolen, at de hadde erfaring med barn som viser lærings- og undervisningshemmende atferd og at de skulle inneha utdanning som lærere. Dette for å sikre det teoretiske grunnlaget. Det ble innhentet informasjon fra to informanter, fra ulike skoler. Begge informantene jobber på 3. trinn ved to ulike barneskoler på Østlandet.

3.2.6 Rekruttering

Den ene informantene ble rekruttert ved at jeg tok kontakt med en rektor via telefon, på en skole på Østlandet. Han anså studien som positivt for videre arbeid med tilpasset opplæring, og ba meg derfor om å sende mail med en presentasjon av studiens innhold og formål. Dette kan ses i sammenheng av det Løkken og Søbstad (2006) skriver om at å få inn friske øyne, kan føre til at utførelse av praksis blir sett på en ny og annen måte (s. 27). Mailen ble så videresendt til en lærer som viste interesse for deltakelse. Respons fra læreren som ønsket å delta ble mottatt tilbake på mail til meg. Deretter tok jeg kontakt med informanten via telefon for å avtale tid og sted for observasjon og intervju. Den andre informanten ble jeg kjent med via den første informanten. Dette betegnes som snøballmetoden, som handler om at vi benytter oss av bekjentskap for å finne nye informanter som er relevante for undersøkelsen (Thagaard, 2018, s. 56). Ettersom målet med kvalitative undersøkelser er å få en dypere forståelse av et fenomen, vurderte jeg utvalget på to lærere som tilstrekkelig for å kunne besvare oppgavens problemstilling.

3.2.7 Gjennomføring av intervjuer

Jeg utførte intervjuene på intervjupersonenes arbeidsplass, fordi jeg ønsket at informantene skulle føle seg mest mulig komfortable. Deres egen arbeidsplass er en trygg og kjent arena for informantene, noe jeg tenkte nøye igjennom før jeg skulle utføre intervjuene. Dalland (2015) peker på at forhold rundt intervju kan ha mye å si for kvaliteten på samtalen (s. 115).

Intervjuene varte i overkant av en time, og jeg opplevde at begge informantene var dedikerte og at de hadde mye de ønsket å formidle. Et av intervjuene fikk et lite avbrudd på bakgrunn av ulike årsaker. Det gikk imidlertid bra å hente seg inn igjen, men det kan ha påvirket både meg og informanten.

På slutten av hvert intervju avtalte vi at jeg kunne ta videre kontakt hvis det var noe mer jeg ønsket å få innsikt i. Dette gjorde jeg ved en anledning over telefon, hvor vi fikk avklart det jeg lurte på.

Intervjuene ble gjennomført etter observasjonene slik at jeg fikk mulighet til å stille spørsmål vedrørende de ulike situasjonene og handlingene læreren foretok seg.

3.2.8 Lydopptak og transkribering

Jeg valgte å bruke lydopptaker, slik at jeg kunne fokusere på samtalen og at det skulle være flyt i den. Dalland (2015) skriver at «lydopptak er et uvurderlig hjelpemiddel. Det tar vare på alt som blir sagt og fanger opp nyanser i språk og stemmeleie» (s. 175). Min opplevelse ved å benytte lydopptaker gjorde transkripsjonen av hvert intervju enklere ved at jeg kunne høre informantenes utsagn flere ganger slik at transkripsjonene ble mest mulig grundig.

Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg bearbeidet intervjuene ved å skrive ned alt ord for ord, og gjorde derfor om tale til skriftlig tekst. Dalland (2015) hevder at til tross for mye jobb med transkribering er det samtidig en mulighet til å gjenoppleve intervjuet. Det er også et viktig arbeid for å klargjøre funn til analyse og tolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalen strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Under

transkripsjonen vektla jeg å gjøre dette så nøyaktig som mulig for å sikre at jeg bevarte mest mulig av informasjonen jeg fikk under intervjuene. Jeg lagde meg et system ut i fra hovedtemaene i intervjuguiden slik at det ble mest mulig ryddig for min egen del, samt at begge intervjuene ble behandlet likt.

3.3 Analyse og tolkning av data

Som tidligere nevnt er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Dette gjelder også for analysearbeid, som imidlertid vil farges av de erfaringer, opplevelser og perspektiver forskeren bringer med seg inn i analyseprosessen (Postholm, 2010, s. 86).

For å gjøre datamaterialet mer oversiktlig og håndterlig finnes det ulike måter å gjøre dette på (Postholm, 2010, s. 86). Kvalitative data taler ikke for seg selv og må derfor tolkes (Johannessen et al., 2016, s. 161). Johannessen et. al. (2016) viser til at dette er en prosess der forskeren vil få frem meningsinnholdet i teksten ved å dele opp datamaterialet i biter eller elementer for så å analysere (s. 162). Mitt grunnlag for analysearbeidet var mine ferdig transkriberte intervjuer, samt mine observasjonsnotater.

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at koding og kategorisering er den vanligste formen for dataanalyse (s. 226). Dette er også den metoden jeg anvendte i min analyse for å systematisere innsamlet data. Postholm (2010) skiller mellom deskriptive og teoretiske analyser. Innen deskriptiv analyse blir datamaterialet redusert, og blir på den måten mer oversiktlig og forståelig (Postholm, 2010, s. 91-103). Dette kan betegnes som åpen koding og innebærer at data blir delt i mindre deler og at man setter navn eller koder på ulike fenomener (Postholm, 2010, s. 89).

Jeg gikk nøye gjennom det transkriberte materialet mitt og kodet ved bruk av merkelapper de ulike delene. Tanker som dukket opp underveis noterte jeg i margin på datamaterialet, som for meg fungerte som en støtte. Deretter delte jeg alle merkelappene inn i de ulike temaene studien bærer preg av for å skape struktur. I denne oppgaven har jeg valgt å tematisere funnene slik de er representert i intervjuguiden, som jeg videre i drøftingsdelen klassifiserte inn i ulike underkategorier basert på sentrale funn. Dette kalles tematisert tilnærming, og vil gi grunnlag for en helhetlig forståelse av materialet da det handler om å analysere informasjonen fra

deltakerne innen hvert enkelt tema (Thagaard, 2013, s. 181). De ulike temaene er lærings- og undervisningshemmende atferd, tilpasset opplæring, relasjoner og trivsel. Observasjonsnotatene har jeg systematisert og presentert innenfor de fire kategoriene, der jeg opplever de som mest hensiktsmessig. Det er disse som ligger til grunn som hovedfunn i denne studien, og presenteres med tilhørende eksempler for å utdype funnene.

Formålet med analyse og tolkning av resultatene innebærer at forskeren utvikler en forståelse av den informasjon informantene gir fra sin situasjon. Videre må forskeren knytte denne informasjon opp mot relevant teori (Thagaard, 2013, s. 121). Her kommer teoretisk analyse inn i bildet. Postholm (2010) viser til at teorien forskeren har tilegnet seg fungerer, sammen med forskerens erfaringer og opplevelser, som briller når forskeren observerer eller samler inn og analyserer datamaterialet (s. 99). Videre pekes det på at selv om forskeren prøver å legge til side sine individuelle og subjektive teorier, vil teorien alltid være tilstede og mer eller mindre prege forskningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 99).

Teori hjelper forskeren til å gi forskningsarbeidet retning, samtidig som teori danner utgangspunkt for forskningsspørsmål og antagelser som utvikles (Postholm, 2010, s. 100). I min studie ble data både gjennom observasjon og intervju meningsfulle gjennom teorien. Det var også teorien som la grunnlag for de ulike begrepene hovedtemaene representerer. Teorien kan også være til hjelp for å forstå illustrasjoner fra praksis, samtidig som illustrasjonene kan danne grunnlag for ny teori (Postholm, 2010, s. 100). Dataene som samles gjennom forskningsarbeidet er derfor med på å styre valget av litteratur til videre lesning. På denne måten underbygger dette min teoretiske forankring i hermeneutikken, da forskning på denne måten kan forstås som en hermeneutisk spiral. Likeså min fenomenologiske forankring ettersom min teoretiske bakgrunn vil virke inn på fenomenet som er valgt, samt spørsmålene som ble stilt under intervjuene (Postholm, 2010, s. 100-101).

3.4 Etske betraktninger

All vitenskapelig aktivitet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder (Thagaard, 2018, s. 20). Dette innebærer at forskeren viser redelighet og nøyaktighet i hvordan man presenterer forskningsresultatene. I en undersøkelse er det mange hensyn og avgjørelser som må tas, og det er viktig å være bevisst at våre valg kan få konsekvenser for undersøkelsen.

I studien preget av nær kontakt mellom forsker og de forskeren studerer, som i dette tilfelle gjelder både deltakende observasjon og intervju, får forskeren data som kan knyttes til de som deltar (Thagaard, 2018, s. 21). Derfor er behandling av personopplysninger viktig. Som forsker skal man respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse.

Etisk behandling er først og fremst ivaretatt gjennom innmelding og godkjenning av prosjektet til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), se vedlegg nr: 3.

Videre skal enkeltpersoners integritet ivaretas på en god måte. Dalland (2015) skriver at man allerede i planleggingsfasen, som en hjelp til å ta best mulig avgjørelser, må være oppmerksom på ulike konflikter som kan opptre. Jeg overveiet mulighetene for hvilke etiske utfordringer metodevalget kunne gi meg. Jeg valgte derfor som et ledd i å ivareta anonymiteten til intervjupersonene, å innhente informert samtykke til at informasjonen fra dem kunne brukes i oppgaven min. Thagaard (2018) viser til at å innhente informert samtykke er et prinsipp i ethvert forskningsprosjekt og omhandler respekten for individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll med opplysninger om seg selv som deles med andre (s. 22).

Jeg vurderte også andre hensyn jeg måtte overveie i forhold til anonymitet, og hvilke konsekvenser dette ville gi intervjupersonene. Thagaard (2018) viser til prinsippet om konfidensialitet har en referanse til at deltakerne anonymiseres i presentasjonen av resultatene, og til at opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner lagres på forsvarlig måte (s. 24). Dette forklarte jeg mine informanter, samt at de når som helst kunne trekke seg og at all informasjon ville bli slettet ved endt prosjekt.

3.5 Studiens kvalitet

Begrepene pålitelighet og gyldighet brukes ofte i kvalitative studier for å vurdere studiens kvalitet. Thagaard (2018) bruker begrepene reliabilitet og validitet (s. 187).

Reliabilitet viser til om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Begrepet reliabilitet innen kvalitativ forskning har referanse til forskningens repliserbarhet. Det vil si at resultatene kan gjentas når prosjektet «reproduserer» ved videre forskning (Thagaard, 2018, s. 187). Videre viser hun til hvordan kvalitative metoder er preget av et paradigmeskifte, da kvalitativ metode tidligere var forankret i et positivistisk

vitenskapssyn som la vekt på objektivitet i den forstand at utviklingen av kunnskap ble sett på som uavhengig av forskerens deltagelse (Thagaard, 2018, s. 187). I kvalitative studier er det vanskelig å fastslå om undersøkelsen er gjort på riktig måte, ettersom «ingen andre har samme erfaringsbakgrunn som forskeren, og ingen andre kan derfor tolke på samme måte» (Johannessen et al., 2016, s. 229). Derfor vil ikke kvalitativ forskning være forenelig med objektive mål på kvalitet.

Thagaard (2018) viser til at forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen (s. 188). I denne studien har jeg gjennom beskrivelse av min fremgangsmåte til innsamling og bearbeiding av data redegjort for studiens reliabilitet. Dette handler slik Thagaard (2018) skriver om at å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig/transparent, som styrker forskningens reliabilitet (s. 188). Gjennom detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder i denne studien, gir jeg leseren muligheten for å vurdere forskningsprosessen trinn for trinn.

Mens reliabilitet handler om pålitelighet, handler validitet om gyldighet og relevans i forhold til det som skal forskes på faktisk undersøker det det var ment å undersøke (Thagaard, 2013, s. 204). Altså knyttes validitet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018, s. 189). Validitet kan presiseres gjennom å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert.

I likhet med reliabiliteten har jeg også i forhold til studiens gyldighet forsøkt å sikre dette ved å være mest mulig transparent i beskrivelsen av de ulike fasene i studien. Ved at jeg har brukt lydopptaker under intervjuene i tillegg til å selv ha observert i feltet, har det sikret at data ikke gikk tapt, samt gitt meg muligheten til å gjennomgå lydfilene flere ganger for at intervjuene ble korrekt transkribert. Jeg valgte også i denne studien å skille mellom grader av problematferd slik at informantene fikk et mest mulig tydelig bilde av, og et felles grunnlag for hvilken type atferd jeg vektla i undersøkelsen. Dette anser jeg som en styrke i forhold til studiens gyldighet og kvalitet, og har også betydning for resultatene.

Videre kan det at jeg kjente til miljøet på de ulike skolene ha påvirket forskningen. Thagaard (2018) viser til at kjennskap til miljøet både kan være en styrke og en belastning (s. 190). På den ene siden kan vi forstå deltakernes situasjon på grunnlag av egne erfaringer, mens det på den andre side kan gjøre at vi overser nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer. På bakgrunn av dette har jeg gjennom en tydelig beskrivelse av hele forskningsprosessen og den

konteksten forskningen har foregått i, gitt leseren mulighet til å selv vurdere hvorvidt resultatene fra studien kan overføres til andre settinger. Dette er imidlertid med på å ivareta forskningens krav om overførbarhet som handler om den forståelsen forskeren har kommet frem til, kan være relevant også i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 193-195).

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres studiens funn. Funnene blir presentert i tråd med kategoriene i intervjuguiden som er lærings- og undervisningshemmende atferd, tilpasset opplæring, relasjoner og trivsel. Jeg vil først begynne med å presentere observasjonene, med eksempler for å utdype observasjonene nærmere. Jeg har valgt å dele funnene fra hver skole for seg selv, ettersom informantene hadde noe ulike forståelser, erfaringer og opplevelser av fenomenet som undersøkes. Dette for at sammenhengen skal bli bedre. Skolene jeg referer til betegnes som skole 1 og skole 2. Deretter presenteres funn etter intervju, som også er organisert ut fra intervjuguiden.

4.1 Observasjon

Situasjoner jeg har valgt å observere var blant annet oppstart av timene. Dette fordi jeg anser starten på dagen som en del av strukturen på undervisningen, som således vil kunne sette standarden for resten av dagen.

I tillegg observerte jeg generelle situasjoner i klasserommet ettersom målet med oppgaven er å finne ut hva lærere gjør for å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Noen observasjoner er også gjort i lunsjpauser, der elevene har noe større frihet dog innenfor en gitt ramme.

4.1.1 Lærings- og undervisningshemmende atferd

På skole 1 viser læreren oversikt og struktur. Timene starter ved at elevene håndhilser eller gir læreren en klem på vei inn i klasserommet. Etterpå forteller læreren hva som skal skje i timen, før hun begynner den faglige undervisningen. Læreren gir beskjeder om hva som er forventet, og oppmuntrer elevene til å samarbeide med sidemannen om oppgavene ettersom de sitter to og to.

Situasjon 1: En av elevene setter seg ikke ned på plassen sin når timen starter, og stiller seg ved et av vinduene. Læreren gir eleven beskjed om å sette seg, noe eleven ikke gjør. Læreren går bort til eleven ved vinduet, setter seg på huk og forklarer at han kan samarbeide med en av

de andre elevene. Eleven setter seg på plassen sin, og arbeider med sidemannen resten av timen.

Situasjon 2: Elevene har funnet plassene sine etter å ha håndhilst på læreren, hvorpå læreren begynner dagen med en sang, etterfulgt av informasjon om hva de skal gjøre. En av elevene ønsker ikke å delta. Læreren går bort til eleven og sier at hun gjerne vil at han også skal være med. Eleven sier at arbeidsoppgavene er for enkle og kjedelige. Læreren oppmuntrer da eleven til å hjelpe henne, slik at alle de andre elevene raskere kan få hjelp. Hun presiserer at eleven ikke må si svaret, men prøve å forklare hva som skal gjøres. Eleven går deretter bort til en annen elev som sitter med hånda oppe.

Situasjon 3: En av elevene sitter på kanten av pulten sin, og sparker i bordbeinet. Læreren ser dette raskt og sender eleven et positivt blunk, før eleven setter seg ned å følger med på resten av undervisningen. På slutten av timen sender hun på nytt et blunk, etterfulgt av tommel opp.

På skole 2 starter læreren timen ved å gi elevene beskjed om å ta opp bøkene på en gitt side, og presiserer viktigheten av at det må være arbeidsro. Ved hver pult sitter det to elever.

Situasjon 1: En av elevene prater med sidemannen. Læreren gir beskjed om at alle skal være stille og gjøre det de har fått beskjed om. Eleven fortsetter å prate. Hun forteller elevene at det ikke er greit å forstyrre andre, og at de som ikke kan følge reglene må gå ut. Eleven fortsetter, og læreren plasserer han på en stol ved siden av henne fremst i klasserommet. Eleven begynner å ta på tingene som ligger på lærerens pult, hvorpå noen av de andre elevene i klasserommet begynner å le. Læreren gir igjen beskjed om at han skal stoppe. Eleven fortsetter, og læreren sender eleven ut på gangen.

Situasjon 2: Alle elevene kommer inn i klasserommet og setter seg. Læreren sier at alle skal åpne norskboka og gjøre oppgaver på en valgfri side. Alle elevene tar opp boka fra sekken. Etter en stund er det én elev som utmerker seg. Han blar mange ganger frem og tilbake i boka, før han til slutt klapper sammen boka og begynner å lage lyder med en blyant som ligger på pulten foran seg. Eleven foran snur seg og ber han om å være stille. Eleven sitter og ser rundt seg, før han igjen begynner å lage lyder med blyanten. Læreren går bort og sier at han må slutte å forstyrre de andre og at han må finne en side han ønsker å jobbe med. Videre sier hun at hun nå er lei av at han alltid lager uro og at han snart må forstå hvor vanskelig det er å undervise med slike forstyrrelser. Eleven begynner å snu seg frem og tilbake på stolen sin mens han fortsetter å lage lyder. Læreren kommer igjen bort og forklarer at det nå er nok

og viser han ut på gangen. Eleven åpner døren og kaster inn sko fra gangen. Læreren lukker døren, men eleven åpner den igjen og kaster inn flere sko.

Situasjon 3: Etter endt time, når læreren henvender seg til elevene med et spørsmål om at de som ønsker at hun skal sette på en film mens de spiser lunsj, skal rekke opp hånda. Alle elevene rekker opp hånda, unntatt en elev. Læreren setter i gang filmen. Eleven som ikke rakk opp hånda sitter på stolen mens han legger brødiskivene fra matpakken utover pulten sin. To av de andre elevene fikk beskjed om å dele ut skolemelk til de andre. Når eleven får sin så kaster han den på gulvet. Læreren ber eleven om å plukke opp melken igjen, og forklarer at sånn oppførsel vil hun ikke ha noe av. Eleven plukker ikke opp melken, men begynner å kaste maten sin på gulvet. Læreren kommer bort og sier at han må rydde opp etter seg, noe han ikke gjør. Han begynner å lage lyder, samtidig som han sitter urolig på stolen sin. De andre barna ber han om å være stille, men eleven fortsetter. Læreren tar tak i eleven, og følger han til rektor, hvor han får beskjed om at han må være inne i neste friminutt.

4.1.2 Tilpasset opplæring

På skole 1 har læreren en mappe med ulike oppgaver fordelt i ulik vanskelighetsgrad. Disse oppgavene deler hun ut til de elevene som trenger dette. Videre forklarer hun hva oppgavene innebærer. Læreren bruker også konkrete i undervisningen. Elevene følger med de gangene hun bruker konkretene.

Situasjon 1: Det er mattetime og læreren underviser om mengde. En av elevene ropte høyt at han synes det var kjedelig, og begynte å vandre rundt i klasserommet. Læreren tok da frem et desilitermål og fylte dette med vann. Hun henvendte seg til eleven som ikke var interessert, og spurte om han ville hjelpe henne med å helle vannet over i ulike former. Eleven gikk bort å hjalp læreren med en gang. Eleven påpekte flere ganger i etterkant av timen at han hadde klart oppgaven.

Situasjon 2: I en norsktime satt en av elevene og å lagde lyder. Læreren ga beskjed om at han måtte være stille. Eleven sa at han kjedet seg og at han hadde gjort de samme oppgavene før, og derfor ikke ønsket å gjøre det samme igjen. Læreren ga eleven et hefte som eleven fikk jobbe med.

På skole 2 har læreren også ulike oppgaver hun bruker når elevene har behov for dette.

Situasjon 1: En elev uttalte at oppgavene var kjedelig, hvorpå læreren gav eleven et av heftene. Hun forklarte hva som skulle gjøres, men ga ingen instruksjoner på hvordan. Eleven som fikk heftet satt lenge å ikke gjorde noen ting. De andre elevene påpekte at det var urettferdig at de måtte gjøre oppgaver, og ikke han. Læreren sa at det var fordi at hun og eleven hadde en avtale, og at de ikke skulle bry seg om det. Eleven gjorde ingen av oppgavene, men begynte å spille på en gitar som han på veggen i klasserommet. Læreren tok med seg eleven ut på gangen, før hun etter en stund kom inn alene.

Situasjon 2: En av elevene vandret rundt i klasserommet. Lærere ba eleven om å sette seg. Eleven påpekte at oppgavene var for vanskelig, og at han ikke skjønnte noen ting. Læreren gav eleven en ny oppgave og forklarte eleven hvordan han skulle gjøre det. Eleven satt seg ned og gjorde det han fikk beskjed om.

4.1.3 Relasjoner

På skole 1 ser læreren ut til å ha en god relasjon med elevene. Hun starter timene med å håndhilse eller å gi en klem. Hun viser interesse og omsorg, og anerkjenner det elevene kommer med. Hun sier at det elevene svarer er bra, etterfulgt av tommel opp. Når elevene jobber selvstendig og trenger hjelp setter hun seg ned på huk og forklarer hva som skal gjøres og gir elevene et klapp på skulderen. Hun er åpen for elevenes forslag og bruker det i timene.

Situasjon 1: En av elevene kommer med et forslag om å gjøre et eksperiment i forbindelse med det læreren underviser om. Dette synes læreren er en god ide og avtaler at neste gang, skal hun ta med det de trenger slik at de kan gjøre eksperimentet.

Situasjon 2: En av elevene sitter på stolen sin og sparker i bordbeinet. De andre elevene påpeker at det bråker. Læreren ber eleven om å sitte ordentlig. Eleven sier at han ikke orker å være i ro. Læreren sier at hun forstår det, men forklarer at hvis eleven kan sitte i ro litt til, så skal han få gå å hente skolemelken når det er lunsj. Ved slutten av timen påpeker læreren at eleven har vært kjempeflink og at han kan gå å hente skolemelken.

På skole 2 kan det se ut til at læreren har god relasjon til de fleste elevene.

Situasjon 1: En elev roper og sitter urolig i norsktimen. Læreren gir eleven beskjed om å oppføre seg ordentlig og slutte å tulle. Eleven fortsetter å rope. Læreren reagerer med irritasjon og streng stemme, før hun sender elev ut på gangen.

Situasjon 2: En av elevene sitter på stolen i klasserommet og lager lyder at læreren ber han stoppe og forklarer at han forstyrrer de andre. Eleven fortsetter. Etter en stund går læreren bort til eleven og sier at hun skal følge eleven til miljøterapeuten på skolen. Eleven begynner å dytte rundt på møbler mens han roper. Læreren prøver å roe ned eleven ved å holde han tett inntil seg, mens hun gjentatte ganger sier at «det går bra, men du må roe deg ned». Etter en stund klarer hun å roe han ned og begynner med å stille spørsmål om hvorfor han lager uro i timen. Eleven svarer at han ikke vet, men at det kanskje var fordi det var kjedelig. Læreren forklarer at selv om ting er kjedelig, så må han likevel gjøre det han får beskjed om. Eleven svarer at han skjønner det, men at han bare ikke klarer å gjøre oppgaver som er kjedelig. Han forklarer at de han har fått er for lette. Videre forklarer han at alle alltid er sinte og at ingen skjønner noen ting.

4.1.4 Trivsel

På skole 1 ser det ut til at elevene trives godt i klassen. Læreren er blid i møte med elevene, og undervisningen er preget av mye humor og latter. Hun legger ofte til rette for stasjonsarbeid der elevene må samarbeide om oppgavene.

Situasjon 1: En av elevene begynner å lage bokstaver med kroppen sin, istedenfor å skrive de inn på læringsbrettet som de har fått beskjed om. Dette gjør at de andre elevene også gjør det samme. Læreren påpeker at det ikke var dette de skulle gjøre. Hun sier at alle kan få prøve å lage bokstaver med kroppene sine, men at de etterpå må gjøre det som egentlig var planlagt. Læreren begynner selv å lage ulike bokstaver med kroppen hun også.

Situasjon 2: To av elevene har gått ut for å hente skolemilken de skal ha til lunsj. En av elevene spør om de kan gjemme seg. Læreren sier at ikke alle kan gjemme seg, men at de kan leke en lek der to av elevene kan gjemme seg, slik at de som er å henter melken kan gjette på hvem det er som har gjemt seg. Elevene diskuterer og blir enig om hvilke to som skal gjemme seg.

På skole 2 møter læreren elevene med et smil og forteller at de i dag skal gjøre noe gøy på slutten av timen hvis alle følger med.

Situasjon 1: De fleste elevene følger med på undervisningen, mens det er to som begynner å kaste hviskelær til hverandre og ler. Dette blir bemerket av de andre elevene som klager på at det bråker. Læreren ber elevene om å slutte, og forklarer at de ødelegger for resten av klassen. Hun går bort til guttene, setter seg på huk og minner om det morsomme de skal gjøre på slutten av timen hvis alle gjør som de får beskjed om.

Situasjon 2: I en engelsktime når elevene har fått beskjed om å arbeide selvstendig, er det to elever som kaster lapper til hverandre. Noen av elevene begynner å klage på at det er forstyrrende, hvorpå læreren ber elevene om å ta hensyn til hverandre. Læreren forteller guttene at hun vet at de egentlig kan dette veldig godt, og at hun ønsker at de skal vise henne dette. Begge elevene begynte å fokusere på arbeidsoppgavene, og læreren roset de på slutten av timen. Dette bidro til at de andre elevene også ga positive kommentarer og spurte om de skulle være med å leke sammen i friminuttet.

4.2 Intervju

I det følgende vil resultatene fra intervjuene bli presentert med utgangspunkt i hovedkategoriene fra intervjuguiden, for på den måten å få struktur i fremstillingen. Sitater vil bli presentert med anførselstegn.

4.2.1 Lærings- og undervisningshemmende atferd

Teori viser til at atferdsproblemer defineres på ulike måter (jf. kapittel 2.2). Ettersom atferdsproblemer defineres ulikt hos den enkelte, vil perspektivet lærerne har på lærings- og undervisningshemmende atferd influere med hvordan de møter disse utfordringene. Ettersom oppgaven handler om hva lærere gjør for å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd ble det viktig å få frem hva lærerne legger i dette begrepet. Videre hva de anser som viktig i møte med denne elevgruppen, hva årsakene til slik atferd kan være og hvordan de håndterer dette.

På spørsmål om hvordan lærerne forstår begrepet lærings- og undervisningshemmende atferd svarer informant A at det er elever som forstyrrer undervisningen med snakking, roping, fliring og vandring. Videre peker hun på at det er elever som nekter å gjøre de oppgavene de skal, eller at de sitter å drømmer seg bort og tenker på andre ting. Hun forklarer at dette er atferd som går utover læringsmiljøet i klassen og elevens læringsutbytte.

Informant B viser til at lærings- og undervisningshemmende atferd er en eksternalisert form for atferd og kan dreie seg om ulike problemer individet har. «Disse elevene roper og sitter sjeldent i ro på plassen sin. Mange fikler med ting som ligger rundt i klasserommet, og viser generelt dårlig oppførsel». Videre forklarer hun at det er utfordrende elever som forstyrrer andre og undervisningen og seg selv. Hun uttaler: «eleven går glipp av viktig læring» og legger til at slik atferd også gir dårlig klassemiljø.

Videre spurte jeg hva de anså som viktig i arbeidet med elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd, hvorpå informant A forklarer at hun synes det er viktig å forbygge uro og at man etablerer klare regler, samt være i forkant. Hun uttaler: «det er viktig å ha positive forventninger til elevenes atferd». Hun peker på at det blant annet kan gjøres ved å formulere reglene positivt og å foreslå ønsket atferd istedenfor forbudt atferd. Hun eksemplifiserer: «Jeg snakker lavt når klassen arbeider» som hun betegner som en positiv formulert kommentar, mens «det er ikke lov å snakke høyt når klassen arbeider» som hun betegner som et forbud. Hun legger til at positivt formulerte regler er mer «hjernevennlige» fordi de gir eleven et bilde i hodet av hva som ønskes. Videre sier hun at å løse problemer gjennom positiv oppmerksomhet, er et kraftig verktøy for å motivere elever. Hun legger til at god struktur med markert start på dagen også er et viktig virkemiddel. Andre ting hun nevner er klare og direkte instruksjoner om arbeidsinnsats, læringsmål og atferd, samt tydelige forventninger til alle elevene om hva som skal læres, og at det er læring som skal foregå i klasserommet. Dette hevder hun gjør at elevene vet hva de skal forholde seg til og at det virker forebyggende.

Informant B viser til at det er viktig å møte disse elevene akkurat der de er. Hun uttaler: «det er viktig å forsøke å komme litt under huden på dem for å finne ut hvorfor og forsøke å veilede de inn på rett spor». Videre forteller hun at det er viktig å være i forkant, samt å ha regler og rutiner. Hun sier: «det er viktig at man ikke putter alle elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd i samme boks, da de har ulike måter å vise dette på».

På spørsmål om hva som kan være årsaken til at elever viser lærings- og undervisningshemmende atferd svarer informant A at det kan være flere årsaker til at elever viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Hun sier: «jeg er ikke sikker på om jeg alltid forstår hvorfor, men da er det viktig å ha samtaler med eleven for å prøve å forstå det som ligger bak». Videre forteller hun at man etter mange år i skolen, lærer seg å se på tegnene, og legger til «jeg ser at mye handler om oppdragelse og grensesetting, samt mangel på respekt». Hun peker også på at noen elever kan ha et markeringsbehov og vil vise seg for andre for å få anerkjennelse. Felles for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd mener hun er mangel på motivasjon.

Informant B forklarer at det kan være mye, og gir eksempler på at det kan være utfordringer på det sosiale planet, relasjoner til læreren, det faglige eller vanskeligheter på hjemmebane. Hun trekker frem et eksempel på at tidligere elever har fått påvist ADHD, men at det følgelig også kan være andre ting. Videre sier hun: «det er viktig å tenke over at det må være en grunn til slik atferd. Noen ganger kan det være noe elevene vil si, men som de ikke kan uttrykke skikkelig, mens andre ganger kan det ligge noe mer bak». Hun legger til at det kanskje kan være mye tanker som gjør at det å være tilstede på skoledagen kan bli for mye. «Uansett opplever jeg at slik atferd utarter seg på forskjellige måter ut fra hvor vi er og hva vi gjør, for eksempel er det lite problemer når elevene har gym».

Videre spurte jeg om hvordan lærerne håndterer lærings- og undervisningshemmende atferd, hvorpå informant A svarer: «det er ikke til å stikke under en stol at det noen ganger er en utfordring å være profesjonell mot elever som stadig forstyrrer timene». Hun peker på følelsen av maktesløshet og forteller videre at det kommer an på hva elevens hensikt med å forstyrre er. «Dersom målet med oppførselen er å få min oppmerksomhet, for eksempel ved å prate uten å rekke opp hånda, velger jeg å ignorere det og gi ordet til en som rekker opp hånda og venter på tur». Hun legger til at ignoreringen kan være lite virksom dersom eleven får oppmerksomhet fra andre elever som smil, blikk, latter og lignende.

Videre påpeker hun på viktigheten av å gi eleven positive kommentarer når de gjør noe bra. Hun eksemplifiserer: «hvis eleven som ble ignorert velger å rekke opp hånda likevel, er det det viktig å rose eleven og la han få svare». Hun forklarer at hun ofte stiller et spørsmål til klassen og ber om at de som vet svaret rekke opp hånda. Hun forklarer at «da fokuserer jeg på de som rekker opp hånda ved å si; nå ser jeg at det er mange som husker regelen ved å rekke opp hånda». Hun forteller videre at de elevene som er ute etter oppmerksomhet da ofte

følger de andre i å rekke opp hånda. Hun påpeker viktigheten med å være rask med å gi eleven oppmerksomhet ved å rose for at vedkommende rakk opp hånda, og la han få svare.

Informant A forklarer at målet med korrigerende avferd i klasserommet er å få eleven inn på riktig spor. «Det gjøres privat ved å gå nær eleven og få kontakt» sier hun, og legger til «med vennlig og bestemt tone gir jeg beskjed om hva eleven skal gjøre». Hun viser til at hun går vekk fra eleven etter å ha gitt beskjed, slik at eleven skal få rom til å kunne ta et valg. «Da er det eleven som velger, og ikke læreren» sier hun. Hun viser til at hvis eleven velger å følge beskjeden, gir hun tilbakemelding ved å smile, nikke eller med tommel opp. Hvis eleven fortsetter etter korrigerende, forteller hun at hun gir en advarsel som for eksempel at eleven må sitte et annet sted som hindrer han i å få kontakt med andre elever, eller at hun prater med eleven i friminuttet. «Advarselen må formuleres slik at eleven forstår hva som er ønsket atferd, og beskjedene må gis på en privat og respektfull måte». Hun legger til at det ikke er uvanlig at den uønskede atferden fortsetter etter advarselen, og at det da er viktig at konsekvensen blir gjennomført.

Informant B sier at hun forsøker å bygge opp en nær relasjon til elevene slik at de skal bli tryggere i klasserommet og på å henne som lærer, og på den måten kan konsentrere seg om læring. Hun viser til at det på den måten er lettere å nå inn til elevene, ettersom de stoler på henne og vet at hun bare vil dem vel. Likevel påpeker hun at det er en stor utfordring, og at det ofte ender med at elevene som utagerer mest må forlate klasserommet. Hun legger til at dette ikke er ønskelig, men at hun ikke alltid vet hvordan hun skal håndtere slik atferd når det blir så vanskelig. Hun uttaler: «noen ganger fungerer det jeg gjør, men andre ganger ikke».

4.2.2 Tilpasset opplæring

Ettersom teori viser til at ulike tolkninger av tilpasset opplæring vil influere med hvordan lærere driver tilpasset opplæring på (jf. kapittel 2.3), anså jeg det som nødvendig å finne ut av hva informantene la i begrepet tilpasset opplæring. Videre ble informantene spurt om hvordan de opplever arbeidet med tilpasset opplæring, hvordan de praktiserer dette og hvordan de vurderer sin egen kompetanse på området.

Informant A peker på at tilpasset opplæring handler at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Hun sier det skal foregå gjennom variasjon og tilpasninger, slik at alle får utfordringer. Hun

viser videre til opplæringsloven §1-3 og sier at «alle som får opplæring skal ha tilpasset opplæring etter evner og forutsetninger, og de skal lære i et inkluderende fellesskap».

Informant B beskriver det slik «Elevene skal ha tilpasset skoledagen og undervisningen ut fra faglig nivå og forutsetninger, men også på det sosiale plan». Hun viser til at hele skoledagen handler om tilpasset opplæring.

Når det så snakkes om hvordan informantene opplever arbeidet med tilpasset opplæring svarer informant A: «altså, det er jobben vår, og vi er pålagt å tilpasse undervisningen til alle, og det er helt greit. Så vi må alltid tenke tilpasset opplæring i planlegginga vår». Hun peker på at det er mer tidkrevende enn hvis alle skulle følge det samme hele tiden, men at det også er interessant å jobbe slik. Videre sier hun at de hele tiden må ha oversikt over hvem som kan hva, og styrke der det trengs til enhver tid. Hun viser til at oppmuntring for det som er bra gir elevene troen på at de klarer, og legger til at «ofte er disse elevene også underyttere, de kan mer enn de viser at de kan».

Informant B forteller at det er krevende, og at det ikke er like enkelt når man står alene med hele elevgruppen. Videre viser hun til vanskeligheter i forhold til de elevene som jobber sakte eller som ikke jobber i det hele tatt, samtidig som andre også trenger hjelp for å komme videre. Hun sier: «da må en prøve å ikke falle for fristelsen med å kjeft, da det er en dårlig løsning». Hun forteller at hun pleier å gi de en oppgave som de skal gjøre til hun kommer tilbake, og forteller at det synes å virke.

Informant A viser til at det gjerne er tre nivåer i en klasse, når hun snakker om hvordan hun praktiserer tilpasset opplæring, og peker på at det handler om vanskelighetsgrad og arbeidsmengde. Hun uttaler at: «Det må være overkommelig for de som strever slik at de føler at de mestrer oppgavene, samtidig skal de som er raske og flinke få nok utfordringer. Tema er uansett det samme for hele klassen». Hun viser til viktigheten av å sikre at alle forstår, og at de bruker tid på dette.

Informant B forteller at det viktigste for henne er at alle elevene skal oppleve mestring hver eneste dag, både gjennom det faglige og det sosiale. Hun beskriver at hun bestreber seg på å gi elevene oppgaver som er tilpasset deres nivå slik at de skal kunne oppleve mestring, og legger til: «dette gjør at de får lyst til å lære mer». Videre forteller hun at hun opplever mindre uro når elevene får tilpasset faget ut fra forutsetninger.

Når det gjelder hvordan lærerne vurderer sin egen kompetanse når det gjelder å tilpasse opplæringen svarer informant A at «heldigvis har jeg mange års erfaring og det gjør det nok lettere å se hva den enkelte elev har behov for, og hvordan jeg skal håndtere det». Hun viser til at når man følger en klasse oppover så blir man godt kjent med elevene, og har god oversikt over deres behov.

Informant B forteller at hun føler hun mestrer å tilpasse opplæringen bra. Videre uttaler hun: «det er en av tingene man aldri blir ferdig utlært i ettersom man hele tiden vil møte nye elever med nye utfordringer». Hun legger til at hun synes det er enklere å gjennomføre tilpasset opplæring når man kjenner elevene godt.

4.2.3 Relasjoner

Her presenteres informantene forståelse av en god lærer-elev-relasjoner og hvordan de arbeider for å skape gode relasjoner. Videre fremkommer også deres forståelse av relasjoner mellom elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd og øvrige elever.

Informant A viser til at en god elev-lærer relasjon er av stor betydning i seg selv, men også for læringsresultat og atferd. Videre trekker hun frem at dette er spesielt viktig for elever som viser læring- og undervisningshemmende atferd for å få de med på lag.

Informant B forteller at en god lærer-elev relasjon er en forutsetning for at elevene skal lære. Hun sier det handler om at elevene skal være trygge på henne som lærer og på den måten åpne seg for læring.

For å skape gode relasjoner forteller informant A at hun er bevisst på å vise at hun bryr seg om elevene sine, at hun vil dem godt og at de skal føle trygghet. «Hver morgen håndhilser jeg på hver og en og sier for eksempel; god dag (navn), og slenger på en positiv kommentar». Hun viser at hun gjennom regelmessig elevsamtaler blir bedre kjent med elevene, og at de da snakker om hvordan han eller hun har det, slik at hun kan hjelpe elevene med vanskeligheter og på den måten kan prøve å forstå hva som er grunnen til at eleven viser uønsket atferd. Hun forteller at hun er opptatt av å støtte elevene og å hjelpe dem med ting de synes er vanskelig. «Dette er viktig for å opprettholde deres motivasjonen for læring». Hun peker på at det handler om høy grad av anerkjennelse, ros og oppmuntring i undervisningen, og at de jobber kontinuerlig med relasjonene mellom elevene for å fremme en «vi-følelse».

Informant B forteller at hun forsøker å møte elevene der de er og vise at hun bryr seg om dem akkurat som de er, og ikke hva de viser frem. «De skal vite at de er viktige i seg selv» uttaler hun. Hun vektlegger betydningen av å være tydelig, ha faste regler og rutiner slik at det blir forutsigbart for elevene. Videre påpeker hun viktigheten av å skape et inkluderende fellesskap der alle skal føle seg viktig, samt at anerkjennelse er det mest sentrale.

Når det gjelder relasjonen mellom elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd og øvrige elever peker informant A på at det ikke alltid er lett. Hun viser til at det er krevende å holde motivasjonen oppe hos elever som ikke har venner. Videre forteller hun at dette kan ha sammenheng med sosial kompetanse. «Det er viktig å øve på sosiale ferdigheter som kan styrke den sosiale kompetansen slik at jevnalderrelasjoner skal kunne etableres på en god måte».

Informant B beskriver at hun har opplevd litt begge deler og eksemplifiserer; «ved enkelte tilfeller er det dårlig relasjon mellom disse elevene og de andre, hvorpå elever med lærings- og undervisningshemmende atferd blir avvist. Ved andre tilfeller har øvrige elever vernet om de som viser slik atferd». Hun forklarer videre at de som har gode relasjoner til jevnaldrende til tross for slik atferd, får mer trening i sosiale ferdigheter, som igjen bidrar positivt. «Det er noen som ikke enda har lært seg de sosiale spillereglene, men som lærer det gjennom å få delta i aktiviteter med andre».

4.2.4 Trivsel

Jeg ønsket å vite mer om hvordan informantene arbeidet for å skape trivsel, ettersom dette er en av mange enkeltfaktorer som er viktig i arbeidet med tilpasset opplæring. Informantene ble spurt om hvordan de arbeider for å skape trivsel og hva de tenker om sin rolle som klasseleder i dette arbeidet.

Informant A forklarer at trivsel handler om at man har det trygt og godt med de man er sammen med. «Det handler om å gjøre hyggelige og morsomme aktiviteter som er inkluderende». Hun trekker også frem at elever har rett på et miljø som fremmer trivsel. Videre påpeker hun at elevene skal ha bestemmelsesrett, og trekker i den forbindelse inn at alle lager klasseregler i fellesskap på begynnelsen av året. «Disse må luftes regelmessig, da de raskt går i glemmeboken». Hun forteller at de gjennom klassereglene blir enig i at de blant annet skal ha

arbeidsro, rekke opp hånda når man vil si noe, snakke hyggelig til hverandre, spørre de som ikke har noen å leke med om de vil være med, samt at det ikke er lov å si nei når noen spør. Hun viser også til at de innimellom arbeidsøktene kan ta et avbrekk ved å gjøre en aktivitet som å synge, sitte i godstolen, eller ha bevegelsesleker. Videre forteller hun at hun legger til rette for å skape felles opplevelser og eksemplifiserer: «det kan være turer, spill, lego, film, dans, quiz, klassefrokost, markering av bursdager og lek». Hun viser til at dette iblant kan være «en type kick off» som et løft i hverdagen, og legger til at: «læring gjennom lek kan være et slikt løft, som for eksempel mattestaffet».

Informant B legger vekt på klassemiljø og relasjoner. I tillegg påpeker hun viktigheten av å ha det gøy på skolen. Hun hevder at læring kan gjøres morsommere hvis man bare legger litt jobb i det. Videre påpeker hun frem at felles opplevelser er en viktig drivkraft. Hun forteller at de har noe som kalles «kul-kompis-pris», og forklarer at for å få denne «må du være god på å dele ting med andre, hjelpe en venn, vente på tur og ta andre med i lek». Videre forteller hun at det sørges for at alle elevene får denne prisen. Hun forteller også at de snakker mye om gode og dårlige valg i caser, eller reelle hendelser. Hun viser til at rollespill også er en metode å bruke. Hun forklarer også at når elevene jobber godt og bidrar til god arbeidsro, så får de et smil-merke på pulten sin.

Om sin rolle som klasseleder i arbeidet med å skape trivsel uttaler informant A: «det er uten tvil avgjørende å ha en god relasjon til elevene for å skape trivsel. Jeg tenker at du aldri må gi opp med å snu negativ trend». Hun peker også på at det kan være ganger man må trekke inn andre for å diskutere videre arbeid, og eksemplifiserer; «det kan være miljøarbeider, sosiallærer, inspektør eller rektor». Hun forteller også at «som lærer er det viktig å være en god rollemodell og en god venn, samtidig som man er tydelig og konsekvent». Hun peker på at trygge barn med godt humør lærer mer. Videre sier hun at et godt klassemiljø er forebyggende mot mobbing og utestenging. «Når barn er trygge så kommer det gode humøret, og da lærer de også mer».

Informant B påpeker at hennes rolle som lærere er veldig viktig. Hun uttaler: «det handler om å skape et miljø for elevene som gjør at de trives og har det bra både med barn og voksne». Videre vektlegger hun det å skape trygghet for elevene, for på den måten å øke trivselen.

4.3 Oppsummering av funn fra observasjon og intervju sett i sammenheng

Funn i denne studien viser til læreres tilnærming til elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd og hvordan de arbeider for å tilpasse opplæringen. Inntrykket jeg fikk gjennom intervju med informantene er at de var bevisst på at lærings- og undervisningshemmende atferd kan oppstå på bakgrunn av ulike årsaker. En av informantene trakk frem diagnose som en mulig årsak, men var likevel klar over at det følgelig kunne være andre årsaker. Informantene viser relativt lik forståelse av hva lærings- og undervisningshemmende atferd er, og viser til uro og forstyrrelser i undervisningen.

Basert på mine observasjoner er måten informantene håndterte ulike situasjoner på tidvis ulikt. Likevel beskrev begge informantene i intervjuene at de har et ønske om å møte den enkelte med respekt og viktigheten av å vise omsorg for å skape trygghet. Det blir lagt vekt på å skape gode relasjoner til elevene for å kunne tilpasse opplæringen på best mulig måte. Videre vises det til andre elementer som anerkjennelse, trivsel, regler og rutiner, forventninger og struktur, som informantene hevder virker forebyggende i forhold til lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette samsvarer også med observasjoner gjort i denne studien.

Funn viser også til at lærerne var opptatt av å gi elevene positiv respons når de viste ønsket atferd, og når de fulgte beskjeder og arbeidet med oppgavene som lå til grunn for undervisningen. Videre kommer det frem at lærere opplever arbeidet med tilpasset opplæring som interessant, men også krevende. I møte med elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd fremkommer det at lærerne opplever dette som utfordrende, noe observasjonene også viser til ved enkelte anledninger. Videre viser funn etter observasjon til at atmosfæren i klasserommet er preget av både positiv samhandling, dog tidvis også negativ samhandling der det på den ene siden er høy grad av humor og elevmedvirkning, mens det på den andre siden er preget av klaging på, og korrigerende av enkeltelever. Funnene viser også til at lærere er bevisst på å gi positiv oppmerksomhet og støtte, samt etablere regler og rutiner, og å ha forventninger til elevene. De vektlegger også klasseledelse og det å være en god rollemodell. Intervjuene underbygger i relativt stor grad de situasjonene jeg har observert, selv om det likevel ved enkelte tilfeller også fremkommer at det de sier at de gjør, ikke samsvarer med det de faktisk gjør. Dette er imidlertid noe informantene selv viser at de er klar over.

5. Drøfting av funn i et sosiokulturelt perspektiv

I dette kapitlet drøfter jeg mine funn opp mot relevant teori. Ettersom studiens formål er å finne ut av hva lærere gjør for å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd, vil funnene fra både observasjon og intervju bli drøftet sammen ettersom de i stor grad underbygger hverandre. Jeg vil derfor se på både hva lærerne gjør og hva de sier at de gjør for å få en større helhet og forståelse. Funnene er organisert ut fra de samme hovedkategoriene som gjennomsyrrer oppgaven; lærings- og undervisningshemmende atferd, tilpasset opplæring, relasjoner og trivsel, med tilhørende underkategorier basert på sentrale funn.

5.1 Lærings- og undervisningshemmende atferd

Jeg ønsket å finne ut hvordan lærere forstår begrepet lærings- og undervisningshemmende atferd. I teorikapitlet har jeg presentert ulike definisjoner på, og former for atferdsproblemer. Videre hvilke konsekvenser slik atferd kan skape for den enkelte og omgivelsene, samt ulike perspektiver å se atferd ut i fra. Nordahl et. al. (2005) trekker frem at atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger, og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel (s. 31). Ettersom læreres syn på elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd influerer med hvordan de velger å møte denne atferden, ble det viktig å først frembringe en forståelse av dette. I dette avsnittet drøftes derfor funn i forhold til informantenes forståelse av lærings- og undervisningshemmende atferd, deres forståelse av årsaker til slik atferd og til slutt viktige faktorer informantene trekker frem i arbeid med slik atferd, og hvordan de håndterer lærings- og undervisningshemmende atferd.

5.1.1 Forståelsen av lærings- og undervisningshemmende atferd

Slik jeg ser det, forstår informantene begrepet lærings- og undervisningshemmende atferd på relativt lik måte. Begge informantene opplever lærings- og undervisningshemmende atferd som eksternalisert atferd preget av uro og forstyrrelser, noe som ligger tett opp til det Ogden (2015) definerer som lærings- og undervisningshemmende atferd (s. 14). Videre påpeker informantene at slik uro og forstyrrelse handler om snakking, roping, fliring og vandring. En

av informantene sa: «disse elevene roper og sitter sjeldent i ro på plassen sin». Ogden (2015, s. 12) viser til at problematferd kommer til uttrykk på mange ulike måter, slik som høyrøstede elever og elever med oppmerksomhetsbehov, noe som underbygger informantenes utsagn. En informant beskrev også at det handler om elever som drømmer seg bort og som ikke gjør det de skal, noe jeg knytter til Nordahl et. al. (2005) der de viser til at lærings- og undervisningshemmende atferd omfatter nettopp det å drømme seg bort, samt være urolig, bråkete og forstyrre undervisningen (s. 36).

Videre legger informantene vekt på at dette er atferd som går utover elevens læringsutbytte og læringsmiljøet i klassen. Dette samsvarer med det Nordahl et. al. (2005) viser til om at slik atferd vil kunne forringe læringsmiljøet i en klasse og at slik atferd virker hemmende på eleven selv og omgivelsene rundt (s. 31-36).

5.1.2 Årsaksforklaringer

Informantene har noe ulik forståelse av hva som kan være årsaken til at elever viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Informant B knytter sin forståelse av årsaker til slik atferd opp mot diagnose, noe som kan forklares ut i fra individperspektivet som Nordahl (1997) skriver om, og handler om å se på årsaksforklaringer der en forklarer atferd ut fra egenskaper eller sykdom individet har (s. 151). Likevel legger informant B til at det også kan være andre ting som ligger til grunn for slik atferd. Hun trekker blant annet frem at det sosiale kan være en grunn, eller at arbeidsoppgavene ikke er tilpasset den enkelte. Slik sett tolker jeg dette til at hun også er inne på et systemperspektiv, der slik atferd kan forstås ut fra faktorer rundt og ikke i eleven som Nordahl (1997) beskriver (s. 151).

Informant A forteller at mye handler om oppdragelse og grensesetting, samt mangel på respekt. Dette mener jeg kan underbygges av det Nordahl et. al. (2005) viser til om at dette kan ses som disiplinproblemer (s. 36).

Informantene forklarer videre at det kan være mange årsaker til at elever viser lærings- og undervisningshemmende atferd. En av informantene trekker inn eksempler som utfordringer på det sosiale planet, relasjoner til lærere, det faglige eller vanskeligheter hjemme. Videre peker hun på at atferden utarter seg forskjellig ut ifra hvor de er og hva de gjør. Dette mener jeg kan knyttes til Drugli (2013) som viser til at et barn vil opptre forskjellig i ulike kontekster

og miljøer, alt ut i fra samspillet som oppstår mellom individ og omgivelser. Videre peker hun på at atferdsproblemer alltid kommer til uttrykk i en kontekst, og at det derfor er nødvendig å kartlegge både individuelle, relasjonelle og kontekstuelle faktorer for å forstå barnets atferdsmønster (s. 136). Dette kan også forstås i et sosiokulturelt perspektiv hvor det vektlegges at all læring og utvikling foregår i et samspill mellom individet og den kulturen det vokser opp i (Vygotsky, 1978, s. 30).

Den andre informanten påpekte at det var viktig å prøve å forstå hva det er som ligger bak atferden. Dette peker Befring og Duesund (2012) på når de hevder at det mest hensiktsmessige i møte med elever som viser atferdsproblemer er å se på det bakenforliggende (s. 451). Dette kan også knyttes slik jeg forstår det til Killén (2012) som peker på at det handler om vår relasjonskompetanse og mentaliseringsevne, hvor det i dette ligger en forutsetning om at vi tar barnets perspektiv og at vi forstår andres og egen atferd i lys av underliggende sinnstilstander og intensjoner (s. 131).

En av informantene viser til at det må være en grunn til at atferden oppstår og at det er noe han eller hun ikke klarer å uttrykke på en hensiktsmessig måte. Dette kan slik jeg tolker det også knyttes til det subjektive individperspektivet som handler om å se eleven som aktør, og at barn og unges handlinger kan forstås som bevisste sosiale og kommunikative strategier (Nordahl, 2003, s. 81). Slik sett kan atferdsproblemer forstås som en måte å kommunisere på. Elevens atferd kan virke selvdestruktiv og lite hensiktsmessig for elevens læring, selv om atferden sett fra elevens øyne var rasjonell fordi han enten ønsket å oppnå eller å unngå noe. I dette aktørperspektivet handler det imidlertid om elevens virkelighetsoppfatning og intensjon, altså at handlingen kan ha vært rasjonell hvis den samsvarer med elevens egen virkelighetsoppfatning (Nordahl, 1997, s. 154).

Under et av intervjuene påpekte informanten nettopp dette ved å anta at eleven viste uønsket atferd for å få hennes oppmerksomhet. Dette henger også nært sammen med det Ogden (2015) viser til om at atferdsproblemer må forstås i sammenheng med samspillet og den konteksten atferden oppstår i (s. 20). Sett i et sosiokulturelt perspektiv kan det også bidra til å forstå at ulik atferd kan oppstå eller opprettholdes ved at andre konstruerer antagelser om individet og handler på en bestemt måte som gjør at atferden oppstår, slik Overland (2007) beskriver (s. 29).

En av informantene trekker også frem at mangel på motivasjon kan være en årsak til at elever viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette samsvarer med noen av observasjonene mine, der en elev påpekte at han syntes oppgavene var kjedelig. Dette underbygges av Ogden (2015) som viser til at elever kan være umotiverte og finne undervisningen kjedelig, noe som da vil vanskeliggjøre konsentrasjonen og resulterer i dårlig faglig prestasjoner (s. 12). Videre hevder Ogden (2015) at det også kan handle om manglende tilpasning mellom undervisning og elev (s. 21).

5.1.3 Ulike faktorer for håndtering av lærings- og undervisningshemmende atferd

Informantene viser til at de opplever arbeidet med elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd som utfordrende. Dette er også noe jeg fikk inntrykk av under mine observasjoner. En av informantene peker på følelsen av maktesløshet og uttalte: «det er ikke til å stikke under en stol at det noen ganger er en utfordring å være profesjonell mot elever som stadig forstyrrer timene». En av informantene forklarte også at hun ikke alltid vet hvordan hun skal håndtere slik atferd. Dette er noe jeg også fikk inntrykk av under observasjonene, og slik jeg tolker dette sammenfaller det med det Ogden (2015) hevder om at skolene ikke mestrer å håndtere atferden (s. 20). Likevel vektlegger informantene ulike faktorer de mener er viktig i arbeid med å kunne håndtere slik atferd og trekker blant annet frem viktigheten av å forebygge ved å være i forkant, etablere regler og rutiner, ha klare forventninger, gi positive kommentarer og å etablere gode relasjoner.

Når informantene snakker om å være i forkant tolker jeg det til det Ogden (2015) viser til om proaktiv ledelse, som handler om nettopp det å være i forkant og å kunne håndtere problemsituasjoner (s. 137). Informantene peker på at dette med å forebygge uro er en viktig faktor i dette arbeidet. De trekker i den forbindelse inn viktigheten av å arbeidet med å etablere regler og rutiner, i tillegg til å ha forventninger til elevene. Slik jeg tolker det kan dette underbygges av Ogden (2015) som viser til at regler, rutiner og forventninger inngår som en del av det forebyggende arbeidet i klassen (s. 145). Det å ha høye forventninger blir beskrevet av Webster-Stratton (2005) som en viktig drivkraft i å bygge et positivt forhold til elevene, og handler om å fremvise en tro på elevens utviklingsmuligheter (s. 62). Dette mener jeg

underbygger mine observasjoner, for eksempel når læreren gir tydelige og konkrete beskjeder om hva som er forventet.

Nordahl et. al. (2005) viser til at slike proaktive strategier, primært har til hensikt å bidra til at atferdsproblemer ikke utvikler seg (s. 188). En av informantene forteller at hun ved enkelte anledninger bruker ignorering som strategi. Den andre informanten forteller at hun ofte må sende elever som utviser slik atferd på gangen, noe som stemmer overens med mine observasjoner. Dette tolker jeg til å omhandle det Amundsen (2014) peker på om ekskluderende reaksjonsformer som kan bidra til å forsterke den uønskede atferden, mens tiltak som samtaler og mestringsopplevelser vil kunne føre til at eleven selv vil bryte sitt negative handlingsmønster (s. 174). Dette bringer meg inn på at til tross for slike ekskluderende reaksjonsformer, trekker informantene også inn viktigheten av positive kommentarer og ros når elevene gjør noe bra. Dette betegner Unneland (2012) som tilbakemelding med karakter av anerkjennelse, der respons, oppmuntring og feedback bidrar til økt læringsutbytte og lærelyst (s. 112).

Videre peker informantene på at de er opptatt av å støtte og gi positiv oppmerksomhet, noe som samsvarer med Webster-Stratton (2005) som viser til at barn som viser atferdsproblemer trenger støtte og oppmerksomhet (s. 62). Funn i denne studien viser at informantene var opptatt av dette. En av informantene sa: «hvis eleven som ble ignorert velger å rekke opp hånda likevel, er det viktig å rose eleven ved å la han svare». Slik sett kan dette tolkes som oppmerksomhet av positiv karakter. Videre viser Webster-Stratton (2005) imidlertid til at barn med atferdsproblemer antagelig har fått en betydelig mengde negative kommentarer (s. 62). Dette samsvarer også med mine observasjoner, der negative tilbakemelding kom fra medelever som klaget på forstyrrelser. En av informantene viser til at målet med korrigerende må være å få eleven inn på riktig spor, og forklarer at dette må gjøres privat ved å gå nær eleven og få kontakt. Hun forteller videre at hvis eleven velger å følge de beskjeder som er gitt gir hun eleven tilbakemelding gjennom å smile, nikke eller med tommel opp. Dette kan også tolkes som positiv oppmerksomhet og en støtte om at eleven er på «rett vei».

En av informantene forklarer at å bygge en nær relasjon til eleven er viktig for å skape trygghet og tillit, samt økt læringsutbytte. Slik jeg forstår dette kan det knyttes til Pianta (1999) som viser til at barn lærer mest av mennesker de liker og har et positivt forhold til (s. 43). Nordahl et. al. (2005) viser til at tillit er avgjørende for at elevene skal oppleve at læreren er forutsigbar

(s. 212). Dette trekker også informantene frem som viktig aspekt i arbeid med forebygging av uro og håndtering av lærings- og undervisningshemmende atferd.

5.2 Tilpasset opplæring

I teorikapitlet viser jeg til at tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i den norske skolen. Stortingsmelding 16 (2006-2007) viser til at tilpasset opplæring ikke er et mål men et virkemiddel for læring (s. 70). Alle elever skal få tilpasset opplæring slik at det gir best mulig betingelser for læring, og i dette ligger det at differensiering må være en regel og ikke et unntak. Hvordan informantene forstår begrepet tilpasset opplæring vil derfor være av svært viktig karakter. I dette avsnittet drøftes derfor informantenes forståelse av tilpasset opplæring, hvor det vises til både smalt og bredt perspektiv. Videre drøfter jeg hvordan informantene praktiserer tilpasset opplæring, der differensiering anses som sentralt. Til slutt drøftes informantenes vurdering av egen kompetanse i dette arbeidet.

5.2.1 Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring

Begge informantene peker på at tilpasset opplæring handler om å tilpasse undervisningen ut i fra elevenes forutsetninger. Dette samsvarer med opplæringslovens § 1-3 hvor det står at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). Begge informantene vektlegger også et inkluderende fellesskap. Dette mener jeg er i tråd med salamancaerklæringen som viser til at en inkluderende skole handler om å ivareta og imøtekomme alle (UNESCO, 1994, s. 21). En av informantene sa: «alle som får opplæring skal ha tilpasset opplæring etter evner og forutsetninger, og de skal lære i et inkluderende fellesskap». Jeg tolker dette til at informantene forstår hva begrepet tilpasset opplæring dreier seg om, og at det er nært knyttet til inkludering, hvilket også sier å være en forutsetning. Dette kan også ses i sammenheng med Booth og Ainscow (2001) som hevder at tilpasset opplæring er et nøkkelbegrep, og at det er summen av det skolene gjør for å møte mangfoldet (s. 8). Strømstad et. al. (2004) underbygger dette når de viser til at tilpasset opplæring handler om skolens evne til å imøtekomme den enkelte elev, og samtidig ivareta prinsippet om inkludering (s. 69).

Informantenes utsagn slik jeg tolker det, viser til en bred forståelse av tilpasset opplæring. Dette samsvarer med det Bachmann og Haug (2006) viser til om at det innenfor en bred forståelse av tilpasset opplæring tas utgangspunkt i at alle elever skal få en tilpasset opplæring innenfor fellesskapet (s. 44). Dette samsvarer også til en viss grad med mine observasjoner, der elevene fikk ulike oppgaver innenfor klassens felleskap. Likevel observerte jeg også ved enkelte anledninger at en elev måtte forlate klasserommet og gjøre oppgaver andre steder. Det sistnevnte tolker jeg til å kunne knyttes til en smal forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen er ifølge Bachmann og Haug (2006) knyttet til en forestilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, og omtales som en instrumentell forståelse da fokuset ligger mer på pragmatisk handling, enn de grunnleggende forutsetningene opplæringen hviler på (s. 7). Ettersom noen av observasjonene viste at det settes i gang tiltak overfor enkelte elever fremfor fellesskapet, preges altså dette i retning av individualisering (Nordahl & Overland, 2015, s. 21).

Slik jeg tolker funn basert på forståelsen av tilpasset opplæring kan det tidvis se ut til at å være et sprik mellom hva lærer gjør, og hva lærere sier at de gjør. Dette kan ses i lys av det Bachmann og Haug (2006) viser til om at på bakgrunn av ulike tolkninger av begrepet tilpasset opplæring, vil det resultere i ulike tilnærminger i praksisfeltet (s. 8). Mine funn slik jeg tolker det viser til at informantenes forståelse av begrepet samsvarer med definisjonene på tilpasset opplæring slik stortingsmelding 16 (2006-2007, s. 70) viser til, og dermed en bred forståelse. Derimot kan den praktiske utøvelsen imidlertid ved enkelte anledninger preges av en smal forståelse av tilpasset opplæring. En av forutsetningene for at tilpasset opplæring skal fungere i en klasse er imidlertid at elevene må oppleve opplæringen som meningsfull og noe som angår dem personlig (Strømstad et al., 2004, s. 76). Dette tolker jeg mine observasjoner til å samsvare med ettersom informantene bestrebet å gi elevene oppgaver som skulle være tilpasset den enkelte ut fra forutsetninger slik at elevene skulle oppleve mestring.

5.2.2 Differensiering og vurdering av egen kompetanse

En av informantene forteller at det gjerne er tre nivåer i en klasse, og peker på at hun tilpasser arbeidsoppgaver ut fra vanskelighetsgrad og arbeidsmengde, dog innenfor samme tema. Dette samsvarer med mine observasjoner der læreren gir elevene egne hefter med ulike oppgaver tilpasset deres nivå. Det kan virke som informanten gjennom å vise til tre nivåer legger

organisatorisk differensiering til grunn for sitt arbeid. Dette vil i så tilfelle handle om kategorisering og gruppering av elever ut fra kriterier, noe som ikke er forenelig med en inkluderende skole (Strømstad et al., 2004, s. 74-76). Jeg vil imidlertid påpeke at ettersom informanten beskriver hva hun mener med tre nivåer, altså at det omhandler varierte oppgaver innenfor samme tema, forstår jeg dette som pedagogisk differensiering. Dette mener jeg kan underbygges av Strømstad et. al. (2004) som beskriver pedagogisk differensiering som variert tilbud i tempo, bredde, kvalitet og kvantitet, som gis til den samlede klassen (s. 74-76).

Informantene legger også vekt på mestring, både sosialt og faglig. Dette mener jeg kan forstås ut fra det som står i kunnskapsløftet (2006) om at alle skal få utfordringer de kan strekke seg mot, som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre, slik at det kan styrke den enkeltes læring og utvikling (s. 27). Nordahl og Hausstätter (2009) underbygger også dette når de viser til at differensiering er ment som en støtte i et inkluderende miljø som kan styrke fellesskapet med en raushet for ulikhet og mangfold (s. 47). En av informantene trekker også frem at mestring bidrar til økt lærelyst, hun sa: «dette gjør at de får lyst til å lære mer». Videre sa en av informantene at: «det må være overkommelig for de som strever slik at de mestrer oppgavene, samtidig skal de som er raske og flinke få nok utfordringer». Dette mener jeg samsvarer med Nordahl og Hausstätter (2009) som viser til at differensiering bidrar til å gi elever oppgaver og aktiviteter som fører til reell læring (s. 42-43).

Informantene opplever arbeidet med tilpasset opplæring som krevende da elever jobber i ulik takt, at det er mange som trenger hjelp og at de må ha oversikt over hvem som kan hva for å styrke der det trengs. Slik jeg tolker informantenes utsagn samsvarer dette med Damsgaard og Eftedals (2015) påstand om at lærere opplever at det er utfordrende å realisere kravet om tilpasset opplæring (s. 17).

Videre vurderer informantene sin egen kompetanse til å være bra når det gjelder å tilpasse opplæringen. En av informantene peker på at selv om man har lang erfaring med slikt arbeid, blir man aldri ferdig utlært ettersom man hele tiden vil møte på nye elever med nye utfordringer. Dette kan ses i sammenheng med det Strømstad et. al. (2004) skriver om at klasser, elever og lærere er så ulike at tilpasning må skapes der og da (s. 71). Begge informantene legger imidlertid vekt på at det er enklere å tilpasse opplæringen når de kjenner elevene godt og har oversikt over deres behov. Dette bringer meg videre inn på betydningen av relasjoner.

5.3 Relasjoner

Teori viser til viktigheten av relasjoner, og at det er et grunnlag for og inngår i kommunikasjonen eller den sosiale samhandlingen vi har med andre (jf. avsnitt, 2.4). Nordahl et. al. (2005) viser til at kvaliteten på relasjonen mellom voksen og barn ser ut til å være avgjørende i all samhandling og oppdragelse (s. 210). I dette avsnittet drøfter jeg informantenes forståelse av lærer-elev-relasjonens betydning for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Videre drøftes informantenes vektlegging av anerkjennelse, sosiale kompetanse, sosiale ferdigheter og jevnalderrelasjoner.

5.3.1 Lærer-elev-relasjonens betydning

Begge informantene vektlegger at en god lærer-elev-relasjonen er av stor betydning, spesielt for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette kan ses i lys av det Nordahl et. al. (2005) peker på om at den sterke betydningen som relasjoner mellom voksen og barn har kan forstås som et uttrykk for det fundamentale menneskelige behov om relasjoner til nære andre (s. 210).

Informantene påpeker at en god lærer-elev-relasjon er en forutsetning for at elevene skal lære. Dette kan slik jeg ser det knyttes til Drugli (2012) som påpeker viktigheten av en god relasjon mellom lærere og elev, og at hvordan de har det i skolehverdagen har noe å si for hvorvidt undervisningen gir gode læringsprosesser (s. 14). Videre peker en av informantene på at gode relasjoner også har en innvirkning på atferd. Dette underbygges av Nordahl et. al. (2005) som viser til at elever som har et godt forhold til læreren sin ser ut til å vise mindre problematferd (s. 212). Dette viser også funn etter observasjon, der relasjonene mellom læreren og elev anses å være god, da læreren gjennom å gi eleven oppmuntrende blikk eller tommel opp, muligens avverget at lærings- og undervisningshemmende atferd skulle forekomme.

For å skape gode relasjoner forklarte informantene at de er bevisst på å vise at de bryr seg om elevene. Observasjoner viser blant annet til at en av informantene i arbeid med å skape gode relasjoner håndhilser eller gir elevene en klem hver morgen. Jeg mener dette omhandler det Drugli (2012) betegner som en av kjennetegnene ved det å etablere positive relasjoner, blant annet gjennom nærhet (s. 48).

Med relasjoner menes hva slags innstilling til eller hvilke oppfatning du har av andre mennesker (Nordahl et al., 2005, s. 211). Ut i fra observasjoner og utsagn fra informantene mener jeg at de er bevisst på at man gjennom anerkjennelse kan erkjenne at alle har ulike virkelighetsoppfatninger og at vi på den måten kan forstå atferden. Samtidig kan denne forståelsen også hjelpe oss til å forstå at vårt syn på barnet ikke er barnet, men kun vår opplevelse av det (Killén, 2012, s. 131).

Videre påpeker informantene at i arbeid med å skape gode relasjoner, så er trygghet en viktig faktor. I den forbindelse var det en av informantene som uttalte grunnen til dette: «slik at eleven skal kunne åpne seg». Midthassel et. al. (2011) påpeker at voksne som er trygge og tydelige, og som gir emosjonell og akademisk støtte til elevene er en forutsetning for trivsel og forebygging av faglige og emosjonelle vansker (s. 56). Slik sett kan en redusere lærings- og undervisningshemmende atferd, hvis man kan finne løsninger som bidrar til at eleven føler seg ivaretatt, slik Jensen og Ulleberg (2011) viser til (s. 20). Etter min mening kan dette ses i samsvar med en av informantenes beskrivelser om at hun legger vekt på at hun regelmessig har elevsamtaler, hvor hun snakker med elevene om hvordan de har det slik at hun kan hjelpe elevene med vanskeligheter, samt å forstå hva som er grunnen til at elever viser uønsket atferd. Her vil imidlertid samspills- og kommunikasjonsferdigheter være avgjørende (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 20).

I observasjonene så jeg at en av informantene brukte mye oppmuntrende tegn som blunk og tommel opp. Videre satte hun seg alltid på huk og ga elevene ofte et klapp på skulderen. Drugli (2012) fremhever også dette som et kjennetegn i etablering av positive relasjoner mellom lærer og elev, og eksemplifiserer dette med høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet og respekt (s. 48). Videre uttalte en av informantene at det var viktig å vise respekt overfor eleven, noe som støttes av Drugli (2012, s. 48). Nordahl et. al. (2005) viser til at kjernen i en god relasjon handler om å være menneske og å kunne kommunisere og samhandle med andre (s. 211). Dette kan også forklares ut fra et sosiokulturelt perspektiv der en må se relasjoner og samhandling i lys av og i sammenheng med kulturen, språket og fellesskapet slik Säljö (2001) viser til (s. 11-13). Individet kan derfor sies å være et produkt av sin kulturelle og personlige historie, og av sin umiddelbare sosiale kontekst (Dysthe, 2001, s. 42). Når det så vises til å kunne kommunisere så er språket sentralt i det sosiokulturelle perspektivet (Säljö, 2001, s. 120). Det betyr at vi utvikler vår forståelse gjennom sosial samhandling der språket påvirker hvordan vi tenker og handler.

Videre trekker en av informantene inn anerkjennelse som det mest sentrale i å skape gode relasjoner. Drugli (2012) bekrefter at anerkjennelse er en meget sentral dimensjon i lærer-elev-relasjoner (s. 49). En av informantene formidlet at det ikke bare handler om anerkjennelse for det elevene gjør, men også for at de er viktige i seg selv. Dette tolker jeg til å samsvare med Unnelands (2012) forståelse når hun sier at alle mennesker trenger anerkjennelse av hva vi individuelt er og kan bidra med (s. 126). Videre påpeker Unneland (2012) at det er av betydning om anerkjennelse ses på som en verdi i seg selv, eller om den primært fremstår som et middel med en annen hensikt (s. 112). Slik jeg tolker informantene forstår de anerkjennelse på flere måter. Blant annet der elevene blir anerkjent for den de er, men også for å gi økt motivasjon i forhold til både atferd og læring.

Når det gjelder annerkjennelse vil jeg støtte meg til Honneths (2007) teori, som bygger på analyser av betingelser for selvrealisering hvor han viser til hvordan selvtillit, selvilde og egenverdi er avhengige av anerkjennelse (s. 87). I tråd med dette peker Unneland (2012) på at anerkjennelse rommer tre former for praktiske holdninger som mennesket er avhengig av. Disse tre formene; kjærlighet, rett og solidaritet, gjør det mulig for menneske å utvikle selvtillit, selvrespekt og følelse av egenverd (s. 111). Videre skriver Unneland (2012) at anerkjennelse er en slags grunnleggende empati eller en måte å gi anseelse på, men ikke et uttrykk for at alt er anseelsesverdig (s. 111). I dette tolker jeg det slik ut i fra mine observasjoner at informantene var tydelig på å korrigere atferd som ikke var såkalt anseelsesverdig, men at de likevel fremstod empatisk i møte med elevene. Med bakgrunn i observasjonene mine tolker jeg også at informantene anerkjente elevenes opplevelse, blant annet ved at en av informantene imøtekom en elevs uttalelse om at arbeidsoppgavene var kjedelig. Dette kan ses i tråd med det Drugli (2012) viser til om at begge parter har rett til å ha sin opplevelse av det som skjer (s. 49). Videre kan dette også knyttes til det Nordahl (1997) viser til om aktørperspektivet og rasjonelle handlinger (s. 154).

5.3.2 Sosiale ferdigheter, sosial kompetanse og jevnalderrelasjoner

En av informantene viser til at jevnalderrelasjoner mellom elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd og øvrige elever ikke alltid er lett, og at det er spesielt krevende å holde motivasjonen oppe for elever som ikke har venner. En grunn til dette kan

være det Webster-Stratton (2005) påpeker om at barn som viser atferdsproblemer er vant til å bli ignorert, kritisert og ydmyket (s. 62). Dette observerte jeg også ved enkelte anledninger der andre elever klaget på bråk. Ogden (2009) viser til at et fellestrekk blant barn som viser utagerende atferd har problemer med å etablere og opprettholde vennskap (s. 13). Derfor er barns evne til å mestre det sosiale samspillet av stor betydning (Nordahl et al., 2005, s. 192). Informantene peker på at det kan ha sammenheng med sosial kompetanse, noe som underbygges av Ogden (2015) som hevder at barn og unges sosiale fungering handler om å se atferdsproblemer og sosial kompetanse i sammenheng (s. 27). Nordahl et. al. (2005) viser imidlertid også til at det er påvist klare sammenhenger mellom høy forekomst av problematferd og lav sosial kompetanse (s. 192).

Ogden (2015) definerer sosial kompetanse til å være en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap (s. 27). En av informantene påpeker viktigheten av å jobbe med sosiale ferdigheter, slik at det kan styrke den sosiale kompetansen for så å lettere kunne etablere vennsksrelasjoner. Drugli (2013) vektlegger at mestring av ulike sosiale miljøer gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (s. 122). Videre påpeker Nordahl et. al. (2005) at å hjelpe barn med å opparbeide seg gode samspillsstrategier for å kunne kommunisere og samhandle med sine jevnaldrende også er en viktig dimensjon i arbeidet med elever som viser utagerende atferd (s. 81). Slik sett mener jeg informantene er bevisst på betydningen av å inneha sosiale ferdigheter, og videre betydningen av relasjoner til jevnaldrende.

En av informantene viser til at hun har opplevd at elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd har dårlig relasjon til medelever og blir avvist. Dette underbygges av Drugli (2013) som viser til at barn som viser atferdsproblemer ofte blir avvist av jevnaldrende og at dette har store konsekvenser, da de det gjelder mister sosial og faglig læring (s. 126). Videre forteller informanten at hun også har opplevd at elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd har blitt vernet om av øvrige elever, som gjør at de får mer trening i sosiale spilleregler. Ved å se dette i et sosiokulturelt perspektiv slik Säljö (2001) viser til kan vi i samhandling med andre øke vår evne til å forstå hvordan sosiale aktiviteter er strukturert og hva de innebærer (s. 155). Frønes (2006) peker på at jevnaldremiljøets sosiale forhold legger en fundamental ramme for utviklingen av den kommunikative og sosiale kompetansen (s. 182). Slik sett vil dette kunne ses som en beskyttelsesfaktor slik Nordahl et. al. (2005) beskriver, og handler om de faktorer som øker

sannsynligheten for at barnet er beskyttet for fremtidig og negativ utvikling, samt at dette kan fremme den sosiale kompetansen og trivselen og har en problemforebyggende effekt (s. 81).

Webster-Stratton (2005) viser til at barn som viser atferdsproblemer kan være flinke i fag, og bør derfor oppmuntres til å hjelpe andre som er mindre flinke på de samme områdene (s. 62). Under observasjonene så jeg at læreren oppfordret elevene til å hjelpe hverandre og henne, i tillegg til at en av elevene som utmerket seg med tanke på lærings- og undervisningshemmende atferd også ble oppmuntret til å være «hjelpelærer». Dette mener jeg handler om det å ivareta og imøtekomme den enkelte ut fra behovet som foreligger og på den måten støtte eleven i undervisningen slik det vises til i UNESCOs (1994) salamancaerklæring (s. 11). Dette kan også ses i sammenheng med stortingsmelding 16 (2006-2007) der det fremheves at elever har ulike utgangspunkt og behov det skal tilpasses i forhold til (s. 70). Videre hevder Webster-Stratton (2005) at slike handlinger bidrar til å gi eleven tro på seg selv, noe som vil øke elevens opplevelse av selvrespekt (s. 62).

5.4 Trivsel

Opplæringsloven (1998) viser til at alle har krav på et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. I tillegg viser Drugli (2012) til at det ikke er noe som er viktigere for elevers trivsel på skolen enn læreren (s. 5). Jeg vil i det følgende drøfte hvordan informantene arbeider for å skape trivsel, hvilke faktorer de vektlegger og hvordan de anser sin rolle som klasseleder i dette arbeidet.

5.4.1 Å skape et inkluderende fellesskap og et godt læringsmiljø

Informantene forklarer om viktigheten av å kontinuerlig jobbe med jevnalderrelasjoner for å fremme en «vi-følelse» og et inkluderende fellesskap. Dette er spesielt viktig i forhold til vanskeligheter når det gjelder samhandling med andre, da dette kan virke inn på elevens trivsel på skolen. Informantene fremhever derfor at det er viktig å legge til rette for å skape et inkluderende miljø. Kunnskapsløftet (2017) viser til at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (s. 172). Under observasjonene så jeg at læreren la til rette for blant annet stasjonsundervisning og samarbeid mellom elevene.

Dette mener jeg er med på å bidra til samhandling med andre, og som kan sies å være av inkluderende karakter der alle er delaktig i fellesskapet. Her får elevene øving i å omgås og å hjelpe hverandre i et sosialt og inkluderende fellesskap. Et inkluderende miljø bidrar ifølge Nordahl (2010) til positiv læring og utvikling for den enkelte elev (s. 115).

Under intervjuene fremhever informantene at de er opptatt av betydningen av relasjoner, samt det å ha det trygt og godt med de man er sammen med. Dette mener jeg henger sammen med viktigheten av et godt læringsmiljø. Nordahl (2010) viser til at et godt læringsmiljø bidrar til gode skoleprestasjoner og god sosial kompetanse (s. 116). Slik jeg forstår informantene peker begge på dette som viktig i deres arbeid med tilrettelegging for alle elevene.

En forutsetning for at tilpasset opplæring skal fungere i en klasse er blant annet at læreren sørger for at elevene trives på skolen (Strømstad et al., 2004, s. 76). For å legge til rette for et godt læringsmiljø forteller en av informantene at hun legger til rette for å skape felles opplevelser ved å gjøre hyggelige og morsomme ting sammen. Hun trekker i den forbindelse også inn elevenes rett på et miljø som fremmer trivsel. Dette tolker jeg til å samsvare med kapittel 9a-2 i opplæringsloven som viser til at «alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Slike inkluderende miljøer kan knyttes til miljømessige faktorer i skolen som har innvirkning på elevenes sosiale og faglige utbytte (Nordahl, 2010, s. 115).

5.4.2 Å utøve god klasseledelse for å skape trivsel

Som tidligere nevnt peker Drugli (2012) på at ingenting er viktigere for elevers trivsel og læring i skolen enn læreren (s. 5). Dette samsvarer med en av informantenes utsagn, der hun peker på at det uten tvil er avgjørende å ha en god relasjon til elevene for å skape trivsel. Lærere som har gode relasjoner til elevene vil være i en god posisjon til å veilede elevene på det sosiale området (Nordahl et al., 2005, s. 212). Dette slik jeg forstår, omhandler det en av informantene beskriver om at man aldri må slutte å snu negativ trend, noe jeg anser som et ledd i arbeidet mot å skape trivsel og et godt miljø, samt at det virker forebyggende.

En av informantene forteller at hun noen ganger må trekke inn andre i personalgruppen for å diskutere videre arbeid når ting er vanskelig. Drugli (2012) påpeker viktigheten av å kunne diskutere og innarbeide struktur, regler og rutiner i personalgruppen (s. 32). Dette bidrar til

relativ lik profesjonsutøvelse og fremmer en bevissthet rundt skolens verdier, altså skolens kultur. Videre påpeker Drugli (2012) at de verdier som vektlegges vil påvirke atferden til både ansatte og elevene, og at dersom en lykkes i å dele de samme verdiene, vil de fremstå som sosiale normer og handlingsregler for ulik atferd i ulike situasjoner (s. 32).

For å skape et positivt læringsmiljø er læreren den viktigste bidragsyteren. Altså handler det om lærerens klasseledelse og evne til å skape trivsel, motivasjon og et positivt klima, som i sin tur bidrar til positiv utvikling (Nordahl, 2010, s. 151). Videre viser Nordahl (2010) til at det er en klar sammenheng mellom elevenes syn på skolen og deres relasjon til læreren (s. 115). Informantene fremhever at de er opptatt av å skape et miljø der alle trives og har det bra med både barn og voksne, noe Linder (2010, s. 48) påpeker er lærerens ansvar, og som innebærer å skape en god atmosfære.

Videre vektlegger en av informantene at det er viktig å være en god rollemodell og en god venn, samtidig som man er tydelig og konsekvent. I mine observasjoner så jeg at en av informantene imøtekom elevenes ønsker, blant annet når de laget bokstaver med kroppen. Dette bidro slik jeg ser det til positivt klima og en god atmosfære, samtidig som hun var tydelig på at de måtte komme tilbake til oppgavene de egentlig skulle gjøre. Dufour og Marzano (2011) betegner klasseledelse som en «love affair» der en må ha et kjærlighetsforhold til jobben man gjør (s. 194). Dette knytter jeg til det informantene sier om å være bevisst på å vise at man bryr seg om elevene sine og at man vil dem godt. Hvilken kompetanse læreren besitter er også av betydning for den enkelte elev (Drugli, 2012, s. 14). En av informantene fremhevet at positiv oppmerksomhet var et kraftig verktøy for å motivere elever, noe jeg mener samsvarer med det Hattie (2013) skriver om at læreren må vite hvilken innvirkning de har på elevenes læring (s. 43). Dette kan etter min mening også knyttes til det Nordahl (2010) visert til at vil dreie seg om en balansegang mellom å kontrollere eller ha struktur på den ene siden, og evnen til å gi varme på den andre siden (s. 154). Slik jeg tolker informantene praktiserer de dette på en god måte ved at de viser at de bryr seg om elevene, samtidig som de er tydelig på hva som er forventet. Likevel har jeg på bakgrunn av enkelte observasjoner sett at det tidvis har vært vanskelig å praktisere begge deler. For eksempel ser det ut til at forventningene en av informantene har til elevene tidvis ikke er tydelig nok, hvilket ender med kjefting og utkastning av klasserommet. Drugli (2012) peker imidlertid på at klasseledelse sammen med relasjoner lager den rammen som relasjonene utvikler seg innenfor, og at hvordan læreren utøver klasseledelse vil i stor grad kunne hemme eller fremme utviklingen av den enkelte elevrelasjon (s. 35).

Nordahl (2010) hevder at det finnes fire ulike former for klasseledelse, der autoritativ klasseledelse anses å være en fordel da læreren her fremstår som en tydelig voksenperson som bryr seg om og respekterer elevene (s. 155). Nordahl (2010) beskriver at man vil være i ulike posisjoner avhengig av hvilken situasjon man befinner seg i (s. 155). Etter min mening basert på observasjonene i denne studien, kan informantenes praksis ved noen anledninger ikke betegnes som en respektert måte å behandle enkelte elever på. Dette er imidlertid en av informantene selv bevisst på. Hun har som tidligere nevnt uttalt at hun ikke alltid vet hva hun skal gjøre i slike situasjoner, og at det noen ganger fungerer, mens andre ganger ikke. Under noen av observasjonene tolket jeg det dit hen at en av informantene virket stresset og taklet uønsket atferd på en negativ måte. Dette kan ses i lys av det Webster-Stratton (2005) viser til når hun peker på at avbrytelser eller forstyrrende opptreden vil føre til følelsesmessig reaksjon hos lærere (s. 69). Videre viser Webster-Stratton (2005) til at læreren kan bli utålmodig og frustrert i møte med dårlig atferd, som bidrar til å ødelegge evnen til å tenke strategisk om hvilken måte som er mest hensiktsmessig for å dempe atferden (s. 69).

Informantene vektlegger det å oppleve trygghet som viktig for trivsel. Pianta og Hamre (2009) viser til at det som foregår mellom lærer og elev har tre dimensjoner; emosjonell støtte, organisering og støttende instruksjoner (s. 109-119). Informantene i denne studien vektlegger slik jeg ser det alle disse tre dimensjonene, ved at de er opptatt av opprettholde et støttende og omsorgsfullt miljø i klassen, som betegnes som emosjonell støtte. Videre er de opptatt av organisering som omhandler regler og rutiner. Til slutt kommer støttende instruksjoner som handler om å legge til rette for læring (Pianta & Hamre, 2009, s. 113). Drugli (2012) påpeker imidlertid at disse tre dimensjonene må fungere som helhet for at elevene skal bli engasjerte og lære (s. 34). Dette er noe jeg ut fra mine funn opplever at lærerne er opptatt av å praktisere, og som jeg har observert ved flere anledninger. Blant annet pekte begge informantene under intervjuene på at regler og rutiner er en viktig del i det å skape forutsigbarhet. Disse reglene bør ifølge en av informantene være positivt formulerte, slik at de ikke oppfattes som et forbud, men som en veileder til ønsket atferd.

En av informantene påpeker også elevenes bestemmelsesrett og trekker inn viktigheten av å lage felles klasseregler. Dette er i tråd med det Ogden (2015) skriver om at regler formidler hva elevene kan eller ikke kan gjøre, og gir informasjon som kan sammenlignes med å innarbeide gode vaner (s. 137). Informantene trekker også i forbindelse med å skape trivsel inn viktigheten av forventninger. Dette kan ses i lys av det Arnesen et. al. (2014) viser til om

at det er viktig å formidle hva som er forventet av den enkelte elev for å skape et godt læringsmiljø (s. 155).

Videre vektla en av informantene positiv oppmerksomhet som et kraftig motiveringsverktøy, samt struktur, forventninger og en markert start på dagen. Arnesen et. al. (2014) viser til at man gjennom positiv innstilling preget av oppmuntring og positive reaksjoner på ønsket og forventet atferd, på en god måte bidrar til å fremme positiv atferd (s. 155). I dette arbeidet anser jeg relasjonskompetanse som viktig, noe informantene også påpeker når de snakker om å forstå det bakenforliggende i atferden elevene utviser. Slik jeg forstår dette så viser det til at informantene er bevisst på sin egen rolle i samspill med elevene. Drugli (2012) underbygger dette når hun viser til at det handler om å tilpasse sin egen atferd til de ulike elevene (s. 47). Relasjonskompetanse er å anse som en viktig faktor for god klasseledelse, noe Nordahl (2012) betegner som en hjørnestein i læring og trivsel (s. 17).

6. Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å besvare følgende problemstilling:

Hva gjør lærere for å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd?

Funn i denne studien viser at informantene har tilnærmet lik forståelse av begrepet lærings- og undervisningshemmende atferd, noe som er i tråd med Ogdens (2015) definisjon på begrepet (s. 14). Informantene kjennetegner lærings- og undervisningshemmende atferd ved å beskrive elever som skaper uro og forstyrrelser. Informantene vektlegger også viktigheten av å forstå hva som ligger til grunn for atferden. Imidlertid har informantene ulik forståelse av hva som kan være årsaken til at slik atferd oppstår. En av informantene knyttet lærings- og undervisningshemmende atferd opp til diagnose, noe som gjør det vanskelig å forstå atferden på andre måter og således vektlegger et individperspektiv slik Nordahl (1997) viser til (s. 81). Dette samsvarer ikke med det relasjonelle perspektivet på atferdsproblemer, der atferd forstås i sammenheng med samspillet og konteksten atferden oppstår i. På bakgrunn av dette vil heller ikke det sosiokulturelle perspektivet sies å kunne ligge til grunn for en slik forståelse ettersom det sosiokulturelle perspektivet vektlegger individet i samspill med omgivelsene. Likevel har informantene fremhevet en forståelse av at det også kan være andre ting som ligger til grunn for slik atferd, som imidlertid viser til et systemperspektiv der atferd forstås på bakgrunn av samhandling og konteksten atferden oppstår i. Dette støtter oppunder forståelsen av et sosiokulturelt perspektiv, der all utvikling foregår i et samspill mellom individet og omgivelsene.

Hvordan lærere møter utfordringer når det gjelder lærings- og undervisningshemmende atferd vil influere med hvordan lærerne realiserer prinsippet om en tilpasset opplæring. Funn viser at det er varierende praksis, hvorpå enkelte elever blir vist ut av klasserommet, mens de ved andre anledninger får bli værende i klasserommets inkluderende fellesskap, noe som er en forutsetning for tilpasset opplæring. Dette samsvarer med tidligere forskning gjort at Nordahl et. al. (2005) som viser at til tross for skolens overordnede mål om å tilpasse opplæringen innenfor fellesskapet, er det mange elever som får opplæringstilbud utenfor elevfellesskapet (s. 24). I tråd med en av informantenes utsagn om at det er vanskelig å vite hva man skal gjøre i slike situasjoner, sammenfaller dette med Ogdens (2015) påstand om at skolene ikke mestrer å håndtere slik atferd (s. 24). Likevel viser funn at informantene er opptatt av å legge til rette

for elevene gjennom et differensiert opplæringstilbud basert på elevens forutsetninger slik stortingsmelding 18 (2010-2011) viser til (s. 9). Videre er dette noe som underbygger det Booth og Ainscow (2001) hevder om at tilpasset opplæring er summen av det skolene gjør for å ivareta mangfoldet og diversitetene i elevgruppen (s. 8). Dette samsvarer også med Salamancaerklæringen som viser til at det handler om en reform av hele skolen for å kunne imøtekomme den enkelte, og å se på forskjeller som er berikelse (UNESCO, 1994, s. 11-21).

En målsetning for informantene er å skape gode relasjoner med elevene. Flere forskere (Drugli, 2012; Nordahl et al., 2005; Webster-Stratton, 2005) hevder at relasjonen mellom lærer og elev er svært viktig for å forebygge eller redusere atferdsproblemer, så vel som å øke deres motstandskraft. De samme forskerne hevder også at tiltak som øker en elevs mestringsopplevelse kan bidra til å redusere en negativ utvikling, og heller fremme en positiv utvikling. Dette samsvarer med mine funn som viser til at hvis kommunikasjonen i relasjonene barnet ferdes i setter fokus på barnets svake sider vil det gi et uheldig utfall. Hvis vi derimot tar tak i og fremmer barnets sterke sider, vil barnet oppleve at det er lønnsomt å opprettholde en slik atferd, som igjen påvirker en god selvfølelse, sosiale kompetanse og trivsel.

Slik jeg ser det må ethvert individ ha evnen til, og et ønske om å bruke de sosiale ferdighetene de har på en hensiktsmessig måte i miljøene de til enhver tid er en del av. Den sosiale kompetansen påvirker selvoppfatningen, og er viktig for føle sosial mestring og trivsel. Slik sett vil det være viktig for en lærer å vite noe om hva eleven sliter med, og for å kunne legge til rette for at barn som viser lærings- og undervisningshemmende atferd skal kunne ha like gode forutsetninger til utvikle seg på en tilfredsstillende måte. Dette samsvarer med det informantene i denne studien viser til om viktigheten av å forstå det som ligger bak atferden. For å kunne legge til rette for det, legger begge vekt på viktigheten av at læreren anerkjenner elevene. Mine funn viser altså til at informantene anser anerkjennelse som en viktig faktor, samtidig som de også vektlegger å etablere tillit for å skape trygghet og et godt læringsmiljø. Dette fremhever de ved å beskrive viktigheten av å ha klare forventninger til elevene, samt regler og rutiner som gjør det forutsigbart. De vektlegger også klasseledelse og sin rolle som lærer, samt proaktive strategier og bruk av ros for å fremme elevenes motivasjon og lærelyst for at de skal få økt læringsutbytte og opplevelse av trivsel.

Videre viser mine funn at lærere må legge til rette for forebyggende tiltak, slik at elevene skal oppleve mestring, som igjen vil påvirke trivsel og forhåpentligvis sosial kompetanse som fenomen. Som en viktig faktor i arbeid med elever som viser lærings- og

undervisningshemmende atferd trekker informantene inn at de er opptatt av å møte hver enkelt på deres nivå for å kunne legge til rette for mestringsopplevelser. Den generelle delen av Kunnskapsløftet stiller krav til at skolen skal gi alle like gode forutsetninger for å utvikle sine talenter individuelt og i samarbeid med andre (Kunnskapsløftet, 2006, s. 2). Dette betyr at alle skal få utfordringer tilpasset sine evner og forutsetninger for på den måten å styrke den enkelte. Funn i denne studien viser at informantene er bevisst dette i sitt arbeid med å tilpasse opplæringen for elevene. Ut fra Engens (2010, s. 52) definisjon på tilpasset opplæring, hvorpå det vises til elevers mulighet til realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, tolker jeg informantenes utsagn og handlinger til å omfatte dette. Dette er også i tråd med det sosiokulturelle perspektivet som ligger til grunn for denne oppgaven.

Trivsel, sosial kompetanse, anerkjennelse og relasjoner er fenomener informantene trekker frem som viktig i arbeide med å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Disse faktorene mener jeg absolutt er viktige elementer som er helt sentralt for å kunne tilpasse opplæringen på best mulig måte, sett i et sosiokulturelt perspektiv. Videre mener jeg at et systemperspektiv på lærings- og undervisningshemmende atferd er avgjørende for at skolen skal kunne imøtekomme og realisere prinsippet om en tilpasset opplæring. Den tilpassede opplæringen skal også gis innenfor fellesskapet, der det handler om å ikke fokusere på individuelle årsaksfaktorer, men å se på konteksten og hva som kan endres *rundt* og ikke *i* eleven.

Paradoksalt nok ser man en økning i atferdsproblemer, noe som kan bero på at mange til tross for forskning og sentrale føringer, ikke evner å tilpasse opplæringen på en hensiktsmessig måte. For å kunne differensiere og tilpasse opplæringen slik at alle blir møtt ut ifra sine forutsetninger slik skolens samfunnsmandat tilsier, vil jeg hevde at et systemperspektiv med alle sine elementer kan hjelpe oss i forståelsen av både barnet, oss selv og konteksten atferden oppstår i.

Hva som defineres som problematferd vil etter min mening avhenge av personen som blir observert og den som observerer. Slik jeg ser det vil opplevelsen av hva som betegnes som lærings- og undervisningshemmende atferd derfor kunne forstås som en subjektiv vurdering, selv om teori peker på spesifikke elementer som inngår i ulike definisjoner på ulik atferd. Videre mener jeg at en slik erkjennelse er et viktig perspektiv i vårt arbeid med barn og unge. I et sosiokulturelt perspektiv må relasjoner og kommunikasjon alltid sees i et avhengighetsforhold når vi skal forstå menneskets atferd. Sett i et sosiokulturelt perspektiv

vil det derfor være nærliggende å tenke at den atferden som fremkommer har sitt utspring fra egen virkelighetsoppfatning basert på opplevelse av blant annet anerkjennelse, trivsel, relasjoner og sosial kompetanse, og følgelig ut fra konteksten individet er en del av som gjør samhandling med omgivelsene her og nå vanskelig.

6.1 Avsluttende kommentar

Dette forskningsprosjektet er en liten studie med to lærere fordelt på to ulike skoler. Derfor kan ikke funnene i denne studien generaliseres. Slik jeg ser det kan mine funn likevel ha betydning for praksis. Det har vært lærerikt å kunne observere og intervju lærere, for å kunne se på sammenhengen mellom det de sier at de gjør og det de faktisk gjør. Videre har det vært interessant å se sammenhengen mellom praksis og teori. Ved å benytte meg av to metoder opplever jeg at det har gitt meg en større helhet, som jeg mener har bidratt til å besvare min problemstilling grundig.

Gjennom arbeidet med denne studien har det til stadighet dukket opp andre interessante temaer underveis som kan danne et grunnlag for videre forskning. Det kunne blant annet vært interessant å undersøke hvordan elever selv opplever at de får tilpasset opplæring ut i fra sine forutsetninger. Slik sett kunne man kanskje fått et helt annet inntrykk av hvordan skolen arbeider og hva lærere gjør for å tilpasset opplæringen.

I studien trekker en av informantene inn samarbeid med øvrig ansatte på skolen. Det kunne derfor vært interessant å undersøkt hva kollegialt samarbeid har å si for å kunne tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd. Videre kunne det også vært interessant å forsket på et større utvalg informanter eller å benytte seg av kvantitativ metode for å se om funnene kan generaliseres til å gjelde flere, og ikke kun et utvalg slik denne studien viser til.

Litteraturliste

Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och refleksjon: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Amundsen, M-L. (2014). Elever med sosiale og emosjonelle vansker. I E. K. Høihilder & L. G. Lingås. (Red.), *Pedagogikk 8-. 13-. trinn: profesjonsutdanning av lærere* (s. 171-188). Oslo: Gyldendal akademiske

Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte, hele skolen med!* Oslo: Universitetsforlaget.

Askland, L., & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr 62. Volda: Høgskulen i Volda.

Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykologisk atferd. I Befring, E. & Duesund, L. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-468). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Befring, E., & Moen, B. E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk

Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bråten, I. & Thurmann - Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-142). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne: observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2015). *Når intensjon møter virkelighet – læreres erfaringer med å tilpasse opplæringen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dufour, R. & Marzano, R.J. (2011). *Leaders of learning*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Dysthe, O. (Ed.). (2001). *Dialog, Samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Elster, J. (1989). *Nuts and bolts for social science*. Cambridge University Press.
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes. (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 51-75). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Evalueringsinstitut, D. (2013). *Udfordringer og behov for viden. En kortlægning av centrale aktørers perspektiver på utfordringer i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Føllesdal, D. (1982). *The status of rationality assumptions in interpretation and in the explanation of action*. I *Dialectica*, 36 (4), (s. 301-316).

- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 73-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring- for lærere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haug, P. (2010). Skulefag og tilpassa opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring*. (s. 103 – 121). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P.A, & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen: Samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag.
- Linder, A. (2010). *Det ved vi om pædagogisk relationsarbejde*. Frederikshavn: Dafolo.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2017). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Løkken, G. (2013). Det fenomenologiske. I S. Haugen., G. Løkken, & M. Röhle. (Red.). *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 69-84). Oslo: Cappelen damm akademisk.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Midthassel, U. V., & Bru, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U.V. Midthassel., E. Bru., S. Ertesvåg., & E. Roland. (red.). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 11-15). Oslo Universitetsforlaget.

Nes, K. (2013). *Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering?* Paideia (5), (s. 40-51). Henter fra: <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/191742/Kari%20Nes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nordahl, T. (1997). *Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2003). *Sosiale og emosjonelle vansker hos barn – problemer, utfordringer og muligheter* (Voksne for barn rapport 4/2003). Hentet fra http://stiftelsen-hvasser.no/documents/Barn_i_Norge_2003.pdf

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T. & Hausstätter, R. H. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9, 2009). Hentet fra: https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/133864/rapp09_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretisk og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse, praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova (1988). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
Opplæringslova. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C., & Hamre, K. B. (2009). *Conceptualization, Measurement and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity*. I R. & Pianta, *Educational Researcher*. (s. 109-119).

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

St. Meld Nr. 16 (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. Meld. Nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring. Likeverdig og inkluderende opplæring*
Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? Evaluering av reform 97*. Oslo: Oplandske bokforlag.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education*. Lokalisert på <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

Unneland, A.K.R. (2012). Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering. I R.I, Skoglund & I, Åmot. (Red.). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (s. 108-130). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2018). Statistikknotat (6). *Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning?* Hentet fra: <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>

Von Wright, G.H. (1971). *Explanation and understanding*. London Routledge and Kegan Paul.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. Oxford University Press: Oxford.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hva gjør lærere for å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere arbeider med tilpasset opplæring for elever med utagerende atferd. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet, Hamar. Jeg henvendte meg til ledelsen på skolen hvor jeg etterspurte lærere som ønsket å være med på en studie som innebærer observere og intervju. Oppgavens tema er tilpasset opplæring for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd.

Jeg vil undersøke følgende problemstilling:

«Hva gjør lærere for å tilpasse opplæringen for elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd?»

Formålet med studien er å rette søkelyset mot hvordan lærere møter elever med lærings- og undervisningshemmende atferd, og hvordan de tilpasser opplæringen for å legge til rette for best mulig utbytte både faglig og sosialt. Ønsket mitt er å fremheve at hvilken tilnærming eller hvilket syn lærere har på elevene vil influere med måten lærere velger å tilpasse opplæringen på.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, Hamar.

Hvorfor får du spørsmål om å delta? er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Du har blitt spurt om å delta fordi du jobber som lærer på barneskolen, har erfaring med lærings- og undervisningshemmende atferd, og at du er utdannet lærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i studien innebærer observasjon i klasserommets setting på et omfang av ca 1 uke rundt april 2019. I tillegg vil jeg gjennomføre et intervju med spørsmål om lærings- og undervisningshemmende atferd og tilpasset opplæring. Jeg vil være interessert i hvordan du arbeider, hvordan du møter og forstår slik atferd og hvordan du forstår og arbeider med tilpasset opplæring. Spørsmål vil også omhandle relasjonens betydning og trivsel. Personopplysninger vil bli registrert som notat for hånd, og resten av intervjuet vil bli registrert med båndopptaker som jeg anvender i etterkant for å kunne transkribere intervjuet. Opptaket vil bli forsvarlig oppbevart av meg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg og mine veiledere vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opptak som blir gjort, samt det skriftlige datamaterialet blir anonymisert når jeg lever oppgaven i Mai 2019. All data jeg samler vil bli behandlet konfidensielt, og slettes etter innlevering 15. Mai 2019. Personopplysninger vil bli registrert som notat for hånd, og resten av intervjuet vil bli registrert med båndopptaker som jeg anvender i etterkant for å kunne transkribere intervjuet. Opptaket vil bli forsvarlig oppbevart av meg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2019. All data vil bli slettet etter innlevering av masteroppgaven.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet, Hamar* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Student: Madelaine Aaslie, e-post: madelaineaaslie@hotmail.com*
- *Høgskolen i Innlandet, Hamar ved Ann-Cathrin Faldet, e-post: anncathrin.faldet@inn.no*
- *Høgskolen i Innlandet, Hamar ved Sigrun Sønsthagen, e-post: sigrun.sonsthagen@inn.no*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Madelaine Aaslie

E-post: Madelaineaaslie@hotmail.com

Tlf: 48147205

Vedlegg 2: Intervjuguide

Tema 1: Lærings- og undervisningshemmende atferd

- Hvordan forstår du begrepet lærings- og undervisningshemmende atferd?
- Hva anser du som viktig i arbeidet med barn som viser lærings- og undervisningshemmende atferd?
- Hva mener du kan være årsaken til at elever viser lærings- og undervisningshemmende atferd?
- Hvordan håndterer du lærings- og undervisningshemmende atferd?

Tema 2: Tilpasset opplæring

- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
- Hvordan opplever du arbeidet med tilpasset opplæring?
- Hvordan praktiserer du tilpasset opplæring?
- Hvordan vurderer du din egen kompetanse når det gjelder å tilpasse opplæringen?

Tema 3: Relasjoner

- Hva legger du i en god lærer-elev-relasjon?
- Hvordan arbeider du for å skape gode relasjoner til elevene?
- Hvordan opplever du relasjonene mellom elever som viser lærings- og undervisningshemmende atferd og øvrige elever?

Tema 4: Trivsel

- Hvordan arbeider du for å skape trivsel?
- Hva tenker du om din rolle som lærer i arbeidet med å skape trivsel?

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

NSD Personvern

31.01.2019 10:45

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 563851 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 31.1.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)